

Propostas de Leitura de Imagens Visuais em Livros Didáticos de História

João Batista Gonçalves Bueno¹

RESUMO

Neste artigo estudo as variadas propostas de práticas de leitura de representações iconográficas, que se encontram em livros didáticos de História, do final da década de 1960 até a década de 1990. Trabalho com mais destaque com os livros dos autores Sérgio Buarque de Holanda e Julierme de Abreu Costa, das décadas de 1970 e 1980. Proponho que os atos de visualidade dos documentos iconográficos detêm historicidade e que a leitura de imagens resultante desses atos é construída através dos interesses cognitivos de cada época. Procuo analisar práticas de composição editorial das épocas da edição dos livros, as formas de apresentação dos exercícios e os textos que apresentam orientações teóricas sugeridas nos manuais dos professores; buscando desvendar os caminhos que representem as transformações da visualidade na prática discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens, Livros didáticos, Iconografia.

ABSTRACT

This article makes a study of various proposals for the practice of reading the iconographic representation, which are history textbooks, from the late 1960s until the end of the 1990s. Making a deepest analysis to the books of authors Sergio Buarque de Holanda and Julierme de Abreu Costa, author of the 1970s and 1980s I propose that the acts of visuality of iconographic documents hold historicity and that the practice of reading iconographies, result of these acts, is built through the cognitive interests of each epoch. I wanted examine some practices of editorial composition at the period of books edition, the way exercises are presented and theoretical suggestions in the guidance manuals for teachers; seeking to reveal the paths that represent the transformations of visuality in discursive practice.

KEY WORDS: Image, Textbooks, Iconographic.

¹ Este artigo faz parte da pesquisa da Tese de doutorado em Educação pela FE Unicamp. Orientadora: Prof. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani

Propostas de Leitura de Imagens Visuais em Livros Didáticos de História

Imagens visuais e livros didáticos: uma primeira aproximação

O campo de investigação deste artigo constitui-se no estudo das propostas de leitura de imagens visuais existentes nos livros didáticos de história, do ensino fundamental, dentre as quais se destacam reproduções de pinturas, de fotografias e de desenhos de ilustração.

Ao desenvolver minhas análises levo em conta principalmente o acabamento gráfico dos livros didáticos e o trabalho de composição das imagens visuais. E, a partir daí, examino como as imagens visuais foram colocadas estrategicamente entre os textos escritos e como foram propostos os exercícios dos livros pelos autores, editores, técnicos especializados em processos gráficos, profissionais de artes gráficas, programadores visuais e ilustradores, entre outros. Procuo finalmente entrecruzar os diferentes olhares pedagógicos, estéticos, antropológicos e históricos que foram instituídos por esses personagens.

Trabalhar com os livros didáticos possibilitou-me estudar permanências e rupturas nas práticas de leituras de imagens visuais dentro do contexto do estudo da história do Brasil. No caso das imagens iconográficas, reproduzidas nos materiais didáticos em estudo, foi possível perceber que elas apresentavam um conjunto de características formais que se relacionavam tanto ao momento de sua produção,

enquanto objeto-imagem visual idealizado pelo pintor, pelo fotógrafo ou pelo ilustrador do livro; como ao momento das escolhas formais caracterizadas pela impressão e reprodução dentro do livro didático idealizadas pelos editores e técnicos gráficos.

Torna-se importante também, reconhecer que ao realizar uma pesquisa com livros didáticos, deve-se levar em conta que esses materiais didáticos são instrumentos pedagógicos que indicam, ao mesmo tempo, uma ordenação de conteúdos, diferentes métodos de ensino e uma série de técnicas de aprendizagem. Eles podem ser compostos por textos escritos, diferentes textos imagéticos, exercícios e propostas de trabalhos de pesquisa. Além disso, os livros didáticos são distribuídos e consumidos de sociedade de diferentes maneiras. E, no momento de suas criações, entram em jogo questões relacionadas às características sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais. Por isso, esses materiais didáticos, como quaisquer outras mercadorias, podem apresentar diferentes interferências que se relacionam aos processos de sua produção e as diferenças nas práticas de comercialização e utilização.

Foi a partir das décadas de 1960 e 1970, que ocorreu um forte desenvolvimento das indústrias gráficas no Brasil. Neste período foram implantadas máquinas modernas que possibilitavam a utilização da impressão de imagens com uma qualidade até então não vistas nos livros didáticos. Estas mudanças de

formato de impressão apareceram em todas as disciplinas escolares. O novo padrão gráfico caracterizava-se pela grande quantidade de imagens visuais, que passam a ser coloridas e são reproduzidas entre os textos escritos.

Esse desenvolvimento deu-se graças ao aumento do mercado de livros didáticos, que foi incentivado pela seqüência de políticas de desenvolvimento das redes de ensino; seguidas das políticas de distribuição gratuita dos livros didáticos aos estudantes das escolas públicas. O Estado, até a atualidade, ocupa desta forma, a posição de maior comprador e distribuidor de livros didáticos. Por isso, estabelece historicamente as normas que regulam os formatos e conteúdos das disciplinas que aparecem nos mesmos³.

Em 1967, com a assinatura do acordo MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional), criou-se a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático). Foi a partir desta década, que os livros didáticos passaram a apresentar uma grande quantidade de imagens e ilustrações utilizando novas técnicas de layout, fruto da pedagogia liberal – tecnicista.

Segundo BUENO:

“Todas as produções editoriais passaram a valorizar o acabamento e o aspecto visual do livro didático, tais como dimensões, tipo de papel, tipos de capas, contracapas, imagens, variação de cores, desenhos, mapas, boxes etc. A idéia dos livros didáticos com muitas ilustrações partia do pressuposto que sua utilização em sala de aula possibilitava um ato de leitura mais ameno, levando a um

maior interesse dos alunos pela aprendizagem da História².” (BUENO, 2003, p.39)³

No final dos anos 1960, a palavra de ordem das editoras era inovar. Elas passaram a revisar e atualizar os formatos e conteúdos dos livros, que se mantinham nas escolas por décadas, sem nenhuma reformulação. As editoras se especializaram em livros didáticos e contrataram professores de diversas disciplinas para integrar elementos de texto com ilustrações e histórias em quadrinhos. No entanto, essa nova forma de apresentação visual e gráfica não representou uma ruptura nos antigos padrões editoriais. Encontramos ainda, no início da década de 1970, exemplares de livros didáticos que mantêm o modelo gráfico tradicional dos manuais didáticos que foram utilizados em períodos anteriores. São livros que possuem editoração gráfica que valorizam textos extensos. Possuem poucas reproduções de imagens. Estas são impressas normalmente em preto e branco ou com apenas uma cor. Como exemplo, encontrei o manual de Pedro Brasil⁴, *História do Brasil*, 1970. A edição desse livro valoriza os textos escritos e não as imagens visuais. Este manual didático possui uma diagramação tradicional caracterizada por textos longos, apresenta a história com uma construção linear, enfatizando os grandes vultos históricos da política e economia. Os capítulos possuem a seguinte estrutura: apresentação textual dos conceitos e exercícios de fixação. Para responder aos exercícios propostos, entre dez e vinte questões, o aluno deve encontrar as respostas no texto e

² Este discurso ganha muita força na década de 1970, destacando-se os livros didáticos com muita ilustração. Ver o prefácio de CARVALHO, L.G. Motta. *Ensino Moderno de História do Brasil*, 1º série Ginasial - Coleção Didática do Brasil, Ed. Do Brasil S.A. s/data.

³ BUENO, João Batista Gonçalves. *Representações Iconográficas em livros didáticos de história*. Dissertação de mestrado- FE-UNICAMP- 2003.

⁴ BRASIL, Pedro. *História do Brasil – ciclo Ginasial*. São Paulo: Didática Irradiante AS,1970. 2ª edição revista – obra aprovada pela comissão do Livro didático do Estado de São Paulo.

transcrevê-las no caderno. As questões caracterizam-se pelas seguintes expressões: Qual ?; Em que ano ?; Para que ?; Onde ?; Que ? e Por que ?

Analisando a história dos livros didáticos no Brasil, percebi que os tratamentos dados às iconografias, aos textos escritos e aos exercícios nos livros didáticos sofreram muitas mudanças, mas também ocorrem muitas permanências. Além disso, um livro didático, até o início da década de 60, apenas fornecia ao professor os elementos básicos para o seu trabalho e não era acompanhado de nenhuma instrução de uso. Até essa época os professores considerariam uma ofensa que lhes fosse oferecido um manual de instrução de uso acompanhando o livro didático.

Atualmente, não se compreende mais um livro didático sem o chamado “manual do professor”. Esse modelo surgiu no final da década de 1960, início da década de 1970. Os manuais de instrução foram se especializando em dar orientações muito detalhadas de metodologias de aulas, interferindo nas práticas de ensino, sugerindo exercícios e atividades aos professores.

Em 1969 a editora IBEP inovou o mercado editorial, imprimindo livros em duas e quatro cores, sendo rapidamente acompanhada por outras editoras. A concepção destes livros era baseada no princípio de participação ativa do aluno, valorizando a interação do sujeito com os textos escritos e com as imagens visuais do livro didático. A montagem editorial e as atividades propostas como exercícios incentivavam os alunos a realizar registros, através da cópia textual e da identificação iconográfica, respondendo a questionários ou

preenchendo lacunas de frase com elementos textuais e iconográficos. Para escrever esses livros, os autores lançaram mão de esquemas, de modelos ou metodologias denominadas “desenhos de Instrução”⁵. Foi a partir deste período que ganharam força as idéias referentes aos livros didáticos consumíveis em detrimento dos não consumíveis.

Neste período todo trabalho de diagramação e composição gráfica dos livros era feito manualmente.

KAZUMI indica que:

“A arte” (como são chamados tanto essa área como quem nela trabalha) deve distribuir o texto composto e as ilustrações pelas páginas de acordo com tais padrões, levando também em conta que o número de páginas não pode ser muito (ou, conforme o caso, nenhum pouco) diferente do planejado. Até meados dos anos 70 aproximadamente, esse processo era feito à mão, colando-se o texto composto (em papel fotográfico) e as ilustrações em papel cartão (diagrama) (KAZUMI, 1997. p.87)⁶

Breve aproximação aos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda e de Julierme Abreu

Os livros didáticos de história do Brasil do nível fundamental, dos autores Sérgio Buarque de Holanda e Julierme de Abreu Costa foram muito utilizados nas escolas brasileiras durante a década de 1970 e início da década de 1980.

Os manuais didáticos, desses autores, foram escolhidos pela quantidade de edições e pela importância que eles tiveram nas formações das várias gerações de jovens dessas décadas. E, no caso de Holanda por

⁵ Desenhos de instrução são técnicas utilizadas pela indústria editorial que valorizam estruturas de composição gráfica e que na época defendiam a valorização da utilização de imagens visuais junto aos textos.

⁶ MUNAKATA Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*, Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC-SP, 1997.

ser um intelectual que possui uma vasta produção que é utilizada ainda hoje como referência para o estudo da história do Brasil.

Encontrei na coleção de Livros didáticos da Faculdade de Educação da USP, as edições dos livros de 1972, 1974, 1975, 1979 de **SÉRGIO BUARQUE DE HOLANDA, CARLA DE QUEIROZ, SYLVIA BARBOZA FERRAZ, VIRGÍLIO NOYA PINTO, LAIMA MESGRAVIS (COLABORADOR)**.⁷ *Coleção História do Brasil. Da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Além disso, existem nesta coleção os cadernos de exercícios e os Manuais do Professor, referentes à edição do ano 1972.

A diferença entre as edições dos livros é quase imperceptível, poucas imagens são substituídas, ocorrem poucas mudanças nas disposições dos textos e imagens, aparecem poucas alterações textuais, normalmente correções das edições anteriores. No entanto, como é característica da indústria editorial, as novas edições são anunciadas como “novos” livros, mais atualizados. O conjunto de materiais didáticos é constituído de um livro texto e de um caderno de exercícios consumível, ambos destinados ao uso dos alunos e por um manual de instruções de uso destinado aos professores.

Tanto os livros didáticos, os manuais e os cadernos de exercícios são assinados pelos autores. Nas instruções do manual dos professores, são propostas indicações de questões de estudo e de práticas de aulas para os docentes, as quais revelam as idéias defendidas pelo mercado editorial da época da edição do livro. Este manual valoriza o uso de imagens junto aos textos escritos como forma metodológica instrumental centrada em métodos perceptivos e motivadores, e que

trazem para o ensino a aplicação das novas tecnologias (audiovisuais). Seus textos certificam que essas novas formas de comunicação visual facilitam a aprendizagem dos alunos.

Segundo HOLANDA e outros:

“Importância dos recursos audiovisuais

Já foi provado por pesquisas intensas que os recursos audiovisuais têm uma função motivadora da mais alta relevância, além de estimular no mais alto grau todos os mecanismos de percepção.

Além, disso eles reproduzem coisas impossíveis de serem descritas com palavras.” [...] (Manual do Professor - HOLANDA, 1972. p.53).

Na continuação do texto aparece ainda a afirmação de que as ilustrações não servem como enfeites dos textos escritos, pois, elas têm a função de auxiliar na aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Os autores no final do manual fazem mais um apelo para defender a idéia de que a utilização de novos recursos visuais é importante. Esses recursos devem ser utilizados pelos professores e trazidos para dentro da escola, porque estão presentes na sociedade da época. Isto justifica a apresentação de uma lista com os vários tipos de recursos audiovisuais recomendados para cada capítulo e instituições ou firmas que emprestam ou vendem filmes e slides.

“Os filmes sonoros, por exemplo, reproduzem cenas e fatos com maior nitidez do que seria possível com a melhor das descrições. O mesmo acontece com os diafilmes e diapositivos, que embora menos ricos em recursos, são mais práticos para o uso corrente e mais acessíveis para o professor.

Para termos uma idéia do valor pedagógico dos recursos audiovisuais reproduzimos no quadro abaixo os resultados de H. L. Hollingworth – do seu livro “Psicologia da Audiência”

⁷ Todos esses autores eram professores da USP.

Pesquisa	Lembrança Imediata	Três dias após
Som isoladamente	71%	10%
Imagem Isoladamente	72%	20%
Som mais imagem (audiovisual)	86%	65%

Como aproveitar os recursos audiovisuais

Para obter o máximo rendimento de um filme é preciso:

1-Que a sua projeção seja precedida de uma introdução (aula ou pesquisa) que explique os fatos que serão vistos e os detalhes que devem ser observados.

2- Após sua projeção deve ser feito um resumo pelos alunos auxiliados pelo professor.

3- Uma segunda projeção e um teste de verificação de aprendizagem podem fixá-la melhor.

Os diafilmes e diapositivos funcionarão melhor quando fizerem parte do contexto de uma aula. Devem ser discutidos e comentados pela classe e pelo professor que deverá chamar a atenção para todos os detalhes significativos. Jamais os recursos audiovisuais devem ser apresentados sem explicações, discussões ou estudo, porque do contrário serão apenas agradáveis interlúdios sem maior significação didática.

Como última observação é preciso lembrar que o professor deve examinar o material estudando-o, antes de sua apresentação em classe, para evitar situações embaraçosas!! "[...]. (HOLANDA, 1972. p.53)

Nota-se que os autores buscam defender o valor pedagógico dos novos recursos audiovisuais lançando mão de pesquisas psicológicas baseadas na experimentação comportamental⁸. Estas se fundamentam em pesquisas com iconografias e sons, que priorizam as formas de percepção e apreensão das mensagens das imagens visuais e sonoras percebidas pelos indivíduos, afirmando que aprendizagem depende da

configuração dos estímulos visuais, dos estímulos do sistema nervoso e das escolhas casuais do observador⁹.

Percebe-se que os autores utilizaram como argumentação, vários testes psicológicos realizados por pesquisadores americanos, que se tornaram usuais, no início da década de 1970 com o acordo MEC- USAID. Esses testes serviam para fazer a defesa do novo padrão editorial e para dar suporte teórico às concepções que defendiam o uso de imagens visuais como forma de amenizar o ato de leitura textual. Essa também foi uma das faces teóricas defendidas pelo tecnicismo, que valorizava ainda, os elementos interligados aos métodos de ensino: os objetivos, os conteúdos, as estratégias, as técnicas e a avaliação. Buscava-se a partir desses métodos uma maior eficiência da escola para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Por isso, as incorporações de recursos modernos, como as utilizações de objetos audiovisuais direcionados ao ensino, revelavam a importância dada às idéias que favoreceriam o processo de motivação da aprendizagem e da criatividade dos alunos.

Ao analisar o livro didático (destinado aos alunos) percebi algumas diferenças em relação às instruções do manual do professor. Os textos foram divididos em duas colunas - semelhantes à diagramação de jornais e revistas. Na coluna à direita foram colocados

⁸ Segundo BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad Ltda. 1985. " Experimentos feitos por G. T Buswell e C. H. Judd (1922). Hokussai (1935) e Hocheberg (1976) mostram estágios e estratégias semelhantes na leitura de objetos visuais e pictóricos. Também escritos de Nelson Goodman (1968) e Gibson (1971) comprovam conceitos filosóficos e psicológicos que reforçam a idéia de que as atividades de ler textos e interpretar desenhos (apesar do menor grau de regularidade sintática dos objetos pictóricos) possuem características comuns.(p.64).

⁹ ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e Intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes. 2004

os textos e na coluna da esquerda apareciam às reproduções de imagens visuais e os boxes, coloridos em amarelo, que apresentam textos resumidos e fragmentados. Essa montagem tem como objetivo facilitar a assimilação dos conceitos pelo aluno. A lermos o texto escrito nota-se que a divisão dos conteúdos escritos dialoga com pressupostos estruturalistas. Os textos escritos são simplificados e reduzidos, criando eles também, uma imagem visual compacta (mancha gráfica), que deixa a composição da página do livro mais leve e agradável aos olhos. Os capítulos possuem uma estrutura que apresentam os conceitos divididos em grandes temas como: Política, Economia e Cultura. Todos os capítulos têm na página de abertura, um fragmento de uma iconografia que reproduz um detalhe de uma pintura histórica brasileira. Os capítulos terminam com uma tabela cronológica e uma lista de questões referentes aos conceitos apresentados no seu interior.

Em relação à diagramação das imagens visuais, as páginas são compostas normalmente por duas iconografias coloridas, baseadas em reproduções de pinturas históricas, fotos de lugares públicos ou de edifícios de arquitetura, mapas e gráficos. A única exceção dessa estrutura de diagramação aparece nas páginas destinadas ao sub-tema **Cultura**. Neste espaço, são impressas em cada página, uma média de quatro imagens visuais, predominando reproduções de pinturas que representam a época trabalhada no capítulo e fotos de edifícios arquitetônicos.

A partir desta breve análise, podemos perceber qual era a concepção de leitura de imagens visuais proposta nesse material didático. Promove-se a idéia da valorização da prática da associação cognitiva das

diferentes formas de emissão de informação referentes imagem visual e ao texto escrito. Isto é, o leitor deve reconhecer o teor da reprodução iconográfica e relacioná-lo diretamente ao conteúdo dado pelo texto escrito. Nesses livros didáticos percebe-se o esmero do trabalho editorial em associar o fato ou acontecimento comunicado pelos textos aos temas que informam algum dado histórico representado nas imagens visuais. Isto mostra de forma clara a relação com as idéias concebidas desde o final do século XIX; que afirmam que as imagens visuais podem ser consideradas como imitação da realidade e por isso podem ser utilizadas como complemento da informação dada pelos textos escritos.

Segundo DUBOIS:

“Trata-se aqui do primeiro discurso (e primário) sobre a fotografia. Esse discurso já está colocado por inteiro desde o século XIX [...] a fotografia nelas é considerada como a *imitação mais perfeita da realidade (Baudelaire)*”. (DUBOIS, 1993. p. 27)¹⁰

Ao comparar o livro texto e o caderno de trabalhos práticos (exercícios) proposto para os alunos percebe-se a ausência de imagens visuais no caderno de exercícios, isto reafirma a questão que propõe a leitura de imagem associada somente ao conteúdo do texto, como foi analisado anteriormente. Os exercícios do caderno de trabalhos práticos têm o formato de testes de múltipla escolha ou de preenchimento de palavras cruzadas. Apresentam as seguintes chamadas: “marque as alternativas”; “assinale com X as questões certas”; “escreva na linha pontilhada”. As únicas imagens que aparecem nesses exercícios são de mapas para que o aluno preencha os espaços em

¹⁰DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

branco, colorindo as regiões ou estados ou relevo ou as regiões produtivas.

Como nenhum dos exercícios fez qualquer referência às imagens que aparecem no livro texto, uma pergunta me instigou: As iconografias eram colocadas entre os textos apenas como forma de complemento das informações escritas?

Percebe-se e que para os autores a função da imagem como forma de comunicação já tinha sido completada no livro texto, associando-as aos textos escritos. Isto é, o simples fato do aparecimento da imagem visual junto à informação textual já possibilitaria ao aluno a compreensão e percepção dos conhecimentos propostos e do conteúdo estudado.

Por outro lado, ao ler a orientação do manual destinado aos professores, encontrei ainda, algumas evidências de diversas práticas de leitura, indicando que esses autores poderiam possuir diferentes concepções em relação ao aparecimento de imagens visuais junto aos textos escritos e a utilização de audiovisuais em sala de aula:

"Uso de "slides", filmes, e estampas, mapas, discos, etc.

Estes recursos são extremamente importantes no ensino moderno, uma vez que dão o elemento visual de comprovada eficiência para a compreensão de fatos que não podem ser completamente descritos com palavras como: arte, costumes, objetos ou instrumentos de uma certa época, moda, etc.

Também é preciso que o ensino procure compensar a concorrência dos veículos de informação visual, como o cinema e a televisão que, para os alunos atuais, tornaram os textos puramente verbais desinteressantes [...]"(HOLANDA, 1972. p.52)

Este texto indica que as imagens visuais (estáticas e em movimento) são capazes de transmitir mensagens que os textos escritos

não conseguem. Isto indica, portanto, que os autores já visualizam outras possibilidades de leitura de imagens que vão além das mensagens textuais. Além disso, eles já anunciam as novas formas de olhar, impostas pelas novas mídeas, que valorizam a visualização das imagens em movimento e que ganham muita força a partir da década de 1960 no Brasil.

Hoje em dia, já faz parte do nosso conhecimento que a simples colocação das imagens entre os textos, pode possibilitar novas associações e percepções de informações visuais nos leitores, que necessariamente não são previstas pelos autores. Logo, suponho que essa forma de leitura pode ter ocorrido.

Dificuldades na imposição deste novo padrão gráfico

Em um olhar rápido sobre esses livros didáticos, podemos ser levados a pensar que as introduções das inovações gráficas foram aceitas pelo mercado consumidor com tranqüilidade, devido à beleza e cores das novas imagens visuais. No entanto, existiram resistências, principalmente por parte dos professores, que se devem as questões relativas à cultura escolar, prevaletes até aquele momento.

Percebe-se pelo sucesso de vendas alcançado por esses livros que o novo estilo editorial, que começou a ser utilizado no início da década de 1970, era mais atrativo para os alunos. No entanto, os autores precisavam ainda, lançar mão de defesas textuais desses novos padrões gráficos. Todos colocavam mensagens destinadas aos professores nas "Cartas ao professor" que abrem os livros didáticos; ou através de textos explicativos que encontramos nos manuais dos professores.

Segundo HOLANDA :

“É por essa razão que esta nova coleção didática apresenta uma apreciável quantidade de ilustrações das mais representativas de aspectos culturais importantes da época, além de informações (neste volume sobre “slides” e filmes que podem ser adquiridos ou emprestados pelos professores). No entanto, é preciso que o professor estude com os alunos as ilustrações do livro–texto, apontando os elementos mais interessantes e explicando sempre que possível às razões históricas de cada aspecto examinado. O mesmo se aplica ao uso dos “slides”, filmes, etc. do contrário, a sua exibição tornam-se apenas um intervalo ameno da aula sem mais conseqüências. Dentre os elementos que podem ser apontados lembramos: técnicas, habitações ou edifícios públicos (estilo arquitetônico, sua utilidade, etc.), objetos, armas, jóias, etc.” (Manual do professor, HOLANDA, 1972. p.10)

Este tipo de orientação passa a ser característico no texto de apresentação dos livros aos professores. Eles procuram orientar os docentes para estudar as imagens visuais, levantar os elementos mais interessantes delas e “apontar as razões históricas de cada aspecto examinado”. No entanto, as formas de realizar essas leituras permanecem em aberto pelos autores, pois eles não explicitam como o professor deve fazer essa tarefa.

Um livro didático usando “quadrinhos”

Outra face da composição gráfica tecnicista valorizava as imagens de ilustração que se assemelhavam às histórias das revistas em quadrinhos. Nestes materiais os ilustradores tornaram-se também co-autores, dos livros didáticos. Esta é uma característica importante na concepção de múltiplos autores que se instaura a partir da década de

1970. O livro de Julierme de Abreu e Costa¹¹ é um exemplo de edição de grande sucesso na época, alcançando altos índices de venda.

O livro didático (destinado aos alunos) desse autor apresentava os fatos históricos em forma de história em quadrinhos, construindo o enredo das narrativas históricas através de cenas ilustradas e por ambiente seqüencial. Aparecem, neste material didático, os característicos balões, onde são escritos os diálogos dos personagens ou narrações dos fatos da história oficial e política brasileira. Percebe-se que as composições das cenas e referências imagéticas dos desenhos construídos pelos dos ilustradores nesse livro, foram baseadas e inspiradas nos quadros históricos acadêmicos do final do século XIX e início do século XX¹².

As seqüências da editoração dos desenhos dos quadros da história em quadrinhos aparecem da esquerda para a direita, como dos “Gibis” (tão populares no momento). As imagens dos personagens compõem figuras que utilizam cores chapadas e contorno marcado por linhas pretas. No entanto, as cenas são estilizadas, muitas delas valorizando detalhes da cena representada, de forma a dar maior dramaticidade à história que está sendo contada.

A prática de leitura de imagem proposta neste manual didático é a forma, já tradicional para a época, utilizada pelas revistas de histórias em quadrinhos. O leitor faz o reconhecimento dos objetos e corpos dos personagens representados associando-os aos personagens das histórias que são narradas. Valorizam-se ainda, o uso das “sargetas”. As cenas são construídas em

¹¹COSTA, Julierme de Abreu. *História do Brasil. Para Estudos Sociais*- 6ª série. Especialmente indicado para estudo dirigido. São Paulo, SP: IBEP – 1977, 1971. Desenhos de Rodolfo Zalla e Eugenio Colomnese.

¹²São utilizados muitos quadros de pintores como Rugendas, Debret, Vitor Meirelles, Pedro Américo, entre outros.

seqüência com representações diferentes entre os quadros. Ao realizar a passagem visual entre um quadro e outro, o leitor imagina o espaço-tempo fragmentado entre a história da cena anterior e a cena mostrada no novo quadro. (SCARELI, 2006, p.88)¹³.

Percebe-se, neste formato de manual didático, a idéia clara do uso de imagens como portadoras de conteúdos e informações. Nota-se que existe uma tentativa de controlar esse tipo de leitura iconográfica, pois os textos apresentados nos balões e nas legendas dos quadros buscam direcionar o conteúdo da leitura textual-escrita para as cenas representadas através das imagens visuais. Isto é, criam-se padrões de leitura que buscam restringir as variáveis semânticas das reproduções das imagens em relação às iconografias que serviram como base para construção de determinado fato histórico (principalmente as pinturas históricas acadêmicas brasileiras).

Já os exercícios do livro texto levam o aluno a reproduzir os diálogos dos personagens ou os resumos dos conceitos. No caderno de exercícios aparecem ainda, questões que levam o aluno a completar frases associando imagens e textos. Esse conjunto de materiais didáticos assume claramente as normas estabelecidas pela pedagogia tecnicista, apresentando um modelo de editoração que estimula o ensino programado e a fragmentação do conhecimento em unidades mínimas. Valoriza a utilização de métodos e técnicas de resolução de exercícios caracterizando-se por um material instrucional pronto para ser aplicado nas salas de aula.

Analisando o interior do livro didático nota-se ainda, que existem instruções dadas pelo

autor que direcionam os alunos para leitura das páginas onde aparecem as histórias em quadrinhos e em seguida eles devem fazer os exercícios. A intenção é que estas ações possam acontecer quase sem a intervenção do professor.

Os exercícios de fixação do livro didático, apresentados no final dos capítulos, são formados por questões que solicitam que os alunos façam o levantamento dos nomes dos personagens principais. Aparecem perguntas que desafiam o aluno a realizar tarefas como: "Você é capaz de, através da leitura dos diálogos escritos e das imagens, explicar o porquê aconteceu o fato?"; "Você é capaz de apontar as razões e as conseqüências do fato histórico?"

A partir da realização das atividades iniciais é proposto ainda, que o aluno resolva uma palavra cruzada, leia o texto escrito resumido e faça exercícios de associação, caça palavras e indicação de respostas - certo ou errado.

Este autor defende de forma semelhante aos outros autores da época, a utilização da nova apresentação visual dos livros didáticos. Ele coloca uma carta de apresentação no início de seu livro, onde professores, alunos e pais poderiam ler. O enfoque desta defesa apresenta diferenças e semelhanças em relação ao texto do livro de Sérgio Buarque de HOLANDA:

"Ao professor
- Um livro didático usando "quadrinho".
Porque não?
Estamos atravessando uma fase histórica de transformações bem profundas, em todos os campos, cujo alcance não podemos ainda avaliar.
Jamais houve tanto progresso no terreno das comunicações como hoje. Metade da

¹³SCARELI, Giovana. Cinema e História em quadrinhos: um grande encontro. INMIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque, RIGOTTI, Gabriela Fiorin (org). *Imagens e Educação – Estudos*. São Paulo: Fiúza, 2006.

humanidade esteve na lua, quando lá pisou Armstrong, graças à televisão. Diariamente participamos da Guerra do Vietnã, da luta no Oriente Próximo, do futebol local, nacional e internacional, dos desfiles de moda, das questões da fronteira russo-chinesa, da política italiana, de tudo, enfim.

Se a televisão mostra o presente, o cinema, cada vez mais perfeito, é capaz de reconstituir o passado e antecipar o futuro com tal fidelidade que também, faz-nos presentes na origem do homem e nas futuras viagens interplanetárias (haja visto "2001", de Stanley Kubrick).

Por outro lado, qualquer jornal que cai em nossas mãos, apresenta-se cada vez mais aprimorado no sentido gráfico e, também, na técnica de transmissão da sua mensagem (comunicação).

Estamos acostumados a consumir material gráfico de qualidade sempre crescente. As revistas de maior tiragem são (e não por coincidência) aquelas que melhor conseguem comunicar sua visão do mundo, sua publicidade, sua mensagem.

Por outro lado, no que diz respeito à Escola e especialmente, aos livros didáticos, pouca coisa mudou neste século. Os compêndios escolares não seguiram o exemplo dos jornais, revistas, cinema e televisão." (JULIERME,1971 ,s /n)

Como este texto é uma carta aberta aos públicos consumidores do livro, a mensagem é mais direta, quase jornalística e o autor concentra sua defesa no desenvolvimento técnico da sociedade, e no desenvolvimento dos meios de comunicação. É interessante como ele cita a importância das novas mídias, que trabalham com imagens visuais em movimento e as relaciona com o livro didático e com o desenvolvimento de um novo gosto pelas imagens pelos jovens estudantes. Por trás dessa defesa, percebemos idéias semelhantes às da carta de Holanda, pois ambos advogam sobre a utilização de imagens visuais na educação. Este autor, na continuação de sua carta, nos revela pontos de resistência dos professores para a adoção dos novos métodos nas escolas.

"- Porque quase não houve progresso no livro escolar?

Até a pouco havia o tabu de que o material didático (livros e cadernos) deveria ser "sombrio", "sério", alheio às inovações gráficas ou de linguagem mais direta e acessível, como estava ocorrendo fora da escola.

Houve tempo em que se fez uma "guerra santa" às revistas de historietas em quadrinhos. Os mais respeitáveis educadores de então as condenavam como altamente prejudiciais à criança.

Hoje, entretanto, serão raros os que ainda pensam assim. A técnica do quadrinho é válida tanto para a historieta do pato como para os mais "sérios" temas de qualquer campo da educação. Afinal, não foi o quadrinho que "previu", há mais de 20 anos, as viagens espaciais com astronautas de então.(heróis da nossa infância?).

Assim, sabedores do enorme interesse que despertam, em crianças e adultos, as historietas em quadrinhos, graças à sua extraordinária capacidade de comunicação, seria lícito ficar o livro didático por mais tempo ainda marginalizando aquele recurso? Certamente que não.

Por isso aparece este livro. Certamente não é o primeiro a apresentar a História do Brasil em quadrinhos, mas será, talvez, a primeira tentativa em levar o quadrinho para dentro da escola, colocando-o a serviço da educação, sem desprezar, porém, o texto tradicional, que acompanha cada capítulo, complementando-o". (JULIERME,1971. s/n)

Percebe-se pelo texto que até aquele momento, ainda existiam muitos educadores que se colocavam contra a utilização da história em quadrinhos, pois eles acreditavam que essa atividade era prejudicial à educação dos alunos. Talvez por isso, dentro das estruturas dos capítulos, logo após a apresentação do fato histórico contado através da história em quadrinhos, os autores deixam a disposição do leitor, um texto escrito, resumindo a história contada nos quadrinhos; como forma de complementação do conteúdo.

Além disso, nas páginas finais do livro são apresentadas algumas reproduções de pinturas de J.B. Debret com o Título “Documentação nas quais são retratados as paisagens, os costumes e a vida brasileira no início do século.” Nota-se a preocupação em se colocar a disposição de professores e alunos reproduções de documentos históricos que poderiam ser utilizados nas salas de aula. No entanto, para essas imagens visuais não são apresentados textos complementares, nem exercícios e nem instruções de uso.

Mudanças nos livros didáticos nos anos finais da década de 1980

Nos finais da década de 1980 e início da década de 1990, as inovações do ensino de história privilegiavam temas que valorizavam o cotidiano das sociedades e o estudo dos processos históricos, caminhando no sentido contrário da tradição de se estudar História por datas e personalidades. Desaparecem os livros que narram histórias por meio de histórias em quadrinhos e também os exercícios instrucionais tão valorizados até aquele momento.

Segundo CHOPPIN:

“Foi no final dos anos 1980, com os avanços da semiótica, o impulso da história das mentalidades e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, que recorreu a muitos esquemas e gráficos, que o livro didático deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente “enfeitado” de ilustrações, e para que a iconografia didática – e a articulação semântica que une o texto e a imagem – tenha sido levada em conta” (CHOPPIN, 1993, p. 560)¹⁴.

Nessa década ocorreu a criação, nas editoras, das áreas especializadas em pesquisa iconográfica. A partir desses anos esses profissionais passam a ser os responsáveis pela seleção e escolha das imagens que serão impressas nos livros. Eles definem as imagens que abrem os capítulos e as que se encontram em seu interior, as que fazem parte das capas e contracapas e as que estão presentes nas atividades e exercícios propostos para os alunos. Essas escolhas são realizadas dentro das possibilidades encontradas em bancos de imagens¹⁵

Alguns livros didáticos de história, como o de Elza NADAI¹⁶, neste período, assumem a ideia de trabalhar as imagens visuais como documentos históricos. Essas propostas já se encontram presentes tanto na Proposta Curricular da CENP (do estado de São Paulo) de 1986 como a proposta de 1992. Elas incentivavam os professores a utilizar as representações iconográficas, principalmente às imagens de pintores como J. B. Debret, Rugendas e de artistas ligados à Academia brasileira de Artes do Rio de Janeiro, como documentos históricos comprobatórios dos fatos estudados. Privilegiava ainda, o trabalho em sala de aula com as imagens fotográficas de representações de acontecimentos sociais do passado, fotografias de objetos de uso cotidiano, retratos de autoridades políticas, fotografias de centros urbanos, entre outras.

Percebe-se que apesar do aumento e variedade de imagens e a valorização da apresentação de textos escritos que compõem as legendas, a apresentação das propostas de leitura das imagens visuais

¹⁴CHOPPIN, Alain. *Historia dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e pesquisa, São Paulo, set/dez 2004, v. 30, n. 3, p. 549-566.

¹⁵Hoje em dia os direitos autorais de reprodução de imagens, recebem um cuidado especial das editoras. Os pesquisadores iconográficos utilizam os bancos de imagens de museus, ou os bancos disponibilizados via internet. Além disso, as próprias editoras fazem um banco de imagens próprio, como forma de diminuição das despesas com direitos autorais. Para a utilização das imagens é realizado um contrato de uso exclusivo para cada edição do livro.

¹⁶NADAI, Elza. *História do Brasil 1: Brasil Colônia*: 1º grau São Paulo, SP Melhoramentos 1985

permaneceu relacionada aos significados dos textos escritos. São permanências instituídas ainda na década de 1970. Neste caso, confirma-se a tendência de que é através do texto escrito que as representações iconográficas são legitimadas no domínio científico e disciplinar. Por exemplo as legendas, que agora são mais valorizadas, dão nome aos personagens, fornecendo documentação que empresta autoridade à parte principal do texto escrito. Legitimam desta forma os processos de interpretação que são controlados através da relação estabelecida entre imagem iconográfica e texto escrito. Este último, também pode ter um papel narrativo, ampliador, portanto. Uma participação efetiva na narrativa, não é desta forma, inerente à imagem gráfica, já que ela depende muito de seu relacionamento com outras imagens e textos.

Já no final da década de 1990, trabalhar as iconografias como documento histórico passou a ser uma prática muito valorizada na educação, principalmente após a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os parâmetros foram baseados nas idéias dos historiadores ligados a escola do Anales e, em especial, a Jaques Le Goff¹⁷.

Os autores de livros didáticos, nesta década, descrevem para os professores nos manuais direcionados a eles, diferentes métodos de abordagem da imagem visual, tentando aproximar-se das idéias que valorizam a pluralidade de leituras de imagens visuais. Esses livros procuram se aproximar das idéias defendidas pelo PCN de História. Este último apresenta uma metodologia baseada no levantamento de questões a partir do estudo de uma gravura de Jean Batiste Debret - O colar de Ferro :

“ O aluno pode ser solicitado a ter as suas primeiras impressões - o que observa. Depois identificar personagens nela presentes, suas ações, vestimentas, calçados e adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e sua características, o cenário, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéias de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre personagens , suas vestimentas e ações, seus personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo, como é a relação entre o título da gravura e a cena retratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de outro artista conhecido. Além dessas indagações, o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura foi feita, qual o lugar que retrata, qual as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual meio tem sido divulgada, etc. É possível, também, incentivar o aluno a relacionar a gravura com contextos históricos mais amplos, solicitando que identifique ou pesquise outros eventos da história brasileira relacionados a ela” (PCN- História, Nível Fundamental, 1998,p. 87)

Nos livros didáticos consultados e nos manuais dos professores essa metodologia é muitas vezes reproduzida, pois ela faz parte do julgamento realizado pela equipe do PNLD, que aprova ou não os livros para sua compra pelo Estado. No entanto, ao analisarmos os exercícios propostos aos alunos percebemos que são privilegiadas apenas algumas destas questões. Estes exercícios propõem ações relativas ao

¹⁷Este autor valorizou o uso de imagens como fontes históricas, questionando a natureza e a metodologia de análise das fontes privilegiadas pelas historiografias tradicionais. Colocar referencia

reconhecimento dos objetos representados. Como exemplo, podemos analisar a imagem que aparece no boxe de exercícios intitulado “Oficina da História” do livro de PILETTI, Nelson e PILETTI Claudino¹⁸. Trata-se de reprodução de uma pintura de J B Debret, que é apresentada em uma pós-produção colorida. A pintura propõe uma cena cotidiana que apresenta uma senhora e sua filha sentadas, vestindo roupas com muitos tecidos, possivelmente cortando e costurando. Estas duas personagens encontram-se no centro da imagem. Aos seus pés, aparecem sentados sobre um tapete de palhas, duas negras que trabalham da mesma forma e mais duas crianças negras que brincam. As roupas dos negros são muito mais simples que a da senhora e de sua filha. Aparece, ainda, entrando na sala, um negro que carrega uma bandeja para servir água. Os autores apresentam a imagem como um vestígio do século XIX e propõem que o aluno realize a seguinte atividade:

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

Esse exercício valoriza o simples reconhecimento dos objetos representados como garantia de acerto de parte da resposta à questão, e, portanto, esta satisfação do acerto do exercício pode limitar o leitor de realizar leituras diferentes. Ao aprofundar a análise de como os autores elaboram a questão, é possível perceber que eles buscam se aproximar do universo cultural dos alunos para levá-los a reproduzir uma prática de leitura simplificada. Esta prática está longe

da leitura de imagens visuais, que articula o sujeito e o objeto com todas as suas possibilidades de relações. Pois, os aspectos valorizados na leitura das iconografias pelos autores do livro didático são definidos como as roupas, os cortes de cabelo, os móveis, etc.

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

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

A partir do final da década de 1990 as sugestões de leitura de imagens visuais nos livros didáticos passaram a aparecer nos exercícios propostos para os alunos e também, nas orientações metodológicas apresentadas

¹⁸PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e Vida*, Vol.1. São Paulo: Ática, 2000.

nos livros dos professores. E, foi esta prática de leitura indicada pelos manuais didáticos, e teoricamente utilizada pelos professores de História, que trouxe subsídios e deu legitimidade para a construção dos discursos que estimulam a utilização de imagens na construção do conhecimento. No entanto, como apresento no exemplo anterior algumas das propostas encontradas nos livros procuram homogeneizar a pluralidade de formas de leituras de imagens visuais suscitadas pelos documentos históricos.

Conclusões parciais

A variedade de temas e problemas que podem ser formulados a partir das práticas de leitura de imagens propostas em livros didáticos transforma este objeto de pesquisa em um estudo polêmico e complexo, com perspectivas de análise diversas, envolvendo diferentes áreas do saber.

Para os alunos de graduação e professores de História desenvolver aulas utilizando imagens, significa enfrentar, ainda hoje em dia, vários embaraços metodológicos, pois, poucas discussões relativas à leitura de iconografias como documento histórico, surgiram no meio educacional brasileiro. As raízes destas dificuldades estão relacionadas, principalmente, às permanências na cultura escolar relacionadas ao momento de formação dos professores de história. Pois, as metodologias de leitura de imagens apresentadas aos futuros professores se limitam, muitas vezes, às propostas de exercícios apresentados nos livros didáticos. Por essa razão, os alunos de graduação deixam de compreender satisfatoriamente a variedade de possibilidades de expressão de ensino que podem ser abertas pelas

experiências de trabalho com imagens.

Para os professores de História é importante perceber que as informações fornecidas pelas imagens não se esgotam em si mesmas. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daqueles conteúdos que uma primeira leitura pode trazer. A partir dessa constatação, os professores podem avançar suas leituras para além das dimensões visíveis ou explícitas das imagens, pois todas as representações iconográficas apresentam lacunas, silêncios e códigos que necessitam ser decifrados, identificados e compreendidos.

Neste sentido, PAIVA afirma que:

“Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação, é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, em contextos diversos.” (PAIVA, 2004, p.19)¹⁹.

Como quaisquer registros históricos as imagens iconográficas são resultados de escolhas e de seleções de determinados olhares que foram registrados por seus produtores ou por qualquer agente que se relacionou com sua produção. Por essa razão, é possível realizar diferentes leituras de imagens iconográficas por vários historiadores, professores e alunos em diferentes épocas. Isto significa que as imagens visuais como fontes históricas não são completas e nem são definitivas.

Assim, os professores podem compreender que as imagens estão inseridas nas categorias históricas de permanências ou continuidades e de ruptura ou descontinuidades. E, essas categorias formam

¹⁹PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

as bases para o estudo das imagens, pois, as fontes iconográficas devem ser objeto de questões e problemas como qualquer outra fonte utilizada pelo historiador. Acredito que é, pelo estudo das mudanças e permanências históricas relacionadas aos valores, gostos, idéias, que é possível compreender a variação das formas e tipos de imagens visuais durante a história.

Por isso, é necessário que o professor esteja sempre atento aos limites dos procedimentos de interpretação, pois muitas

vezes podemos cair nos seguintes erros: tentar adaptar realidades históricas para adequá-las à iconografia. Ou então, inventar significados pra tentar localizar uma imagem em seu tempo. Ou ainda, empregar valores de nosso tempo nas análises de imagens do passado.

A abordagem que coloco em ação sobre a forma de utilização de imagens visuais nos livros didáticos de história nega, portanto um olhar unidimensional, que percebe nas iconografias apenas a idéia de ilustração, ou função decorativa e amenizadora da leitura de textos escritos dos livros didáticos.