

LIVRO DIDÁTICO E IMAGENS: UMA ANÁLISE NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO

TEXTBOOKS AND IMAGES: AN ANALYSIS AT THE FEDERAL INSTITUTE OF MARANHÃO

*Delcineide Maria Ferreira Segadilha*¹

*David Silva Dias*²

RESUMO: O presente artigo traz como objetivo analisar o uso de representações iconográficas no livro didático do 3º. ano do Ensino Médio dos Cursos de Informática e Comunicação Visual do Instituto Federal do Maranhão, assim como algumas percepções dos/as estudantes acerca do livro didático e da imagem. A pesquisa se constituiu de dois momentos: inicialmente uma análise de algumas imagens contidas no livro didático e, posteriormente, a aplicação de um questionário com as referidas turmas. Situamo-nos na dimensão da História Cultural, domínio do ensino de História e campo temático do livro didático e imagem. Teoricamente nos apoiamos em Rüsen (1997, 2006), Burke (2004), Bittencourt (2018) e Ströher (2012), referências que analisam o livro didático e a importância da imagem como fonte histórica. Como resultados, verificamos sensível mudança na apresentação das temáticas históricas a contemplar “minorias” silenciadas nos livros didáticos de História. Contudo, ainda há permanência, de modo contundente, de representações estereotipadas de agentes históricos, a exemplo dos negros. Constatamos, ainda, pelas respostas dos questionários aplicados aos/às estudantes, que a noção de Didática da História não se faz presente de maneira perceptível no fazer docente nas aulas de História, dificultando a conexão História, vida prática e aprendizado e anulando a perspectiva de construção de uma consciência histórica.

Palavras-chave: Livro didático. Imagens. Ensino de História.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the use of iconographic representations in the textbook of the Third Year of High School of Computer Science and Visual Communication Courses of the Federal Institute of Maranhão, as well as some students' perceptions about the didactic textbook and the Image. The research consisted of two moments: initially an analysis of some images contained in the

¹ Doutora e Mestre em Educação; Graduada em História e Pedagogia; Professora adjunto do Departamento de Educação I e do Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão/UFMA.

² Mestrando do Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão; Graduado em História Licenciatura Plena pela UFMA.

textbook and later the application of a questionnaire with the referred classes. We are located in the dimension of Cultural History; field of history teaching; and thematic field of textbook and image. Theoretically we rely on Rüsen (1997, 2006), Burke (2004), Bittencourt (2008) and Ströher (2012), references that analyze the textbook and the importance of the image as a historical source. As a result, we noticed a significant change in the presentation of the historical themes to contemplate "silenced minorities" in the textbooks of History, but also the permanence, in a forceful way, of stereotyped representations of historical agents, such as Black people. We also found, from the answers to the questionnaire that the notion of History Didactics does not present itself in a perceptible way in the teaching of History classes, making it difficult to connect history, practical life and learning, and nullifying the perspective of construction of a historical consciousness.

Keywords: Textbook. Images. Teaching History.

Introdução

Diversos são os debates em torno da educação, especialmente a pública, na atualidade. Os resultados preocupantes da educação pública brasileira têm nos colocado a demanda e a responsabilidade de ampliação dessa discussão. Desse modo, refletir sobre a estrutura em que se constitui a educação no Brasil – documentos, políticas públicas, prática do professor – representa uma necessidade. Nesse contexto se encontra o livro didático, recurso relevante na prática pedagógico/educacional, visto que a grande maioria dos/as docentes o utilizam como principal ferramenta de apoio em sua sala de aula. O campo da História não está longe dessa realidade. O/a professor/a de História tem uma formação inicial distante da prática escolar, muito em função da lacuna estabelecida entre escola e universidade (CAINELLI, 2008). Com isso, o livro é aceito, na maioria das vezes, sem a devida análise de seu discurso no qual encontramos dois importantes códigos, o escrito e o imagético. Diante disto, o presente artigo está construído em torno de duas indagações: como estão sendo (des) construídas as representações iconográficas no livro didático? Quais as percepções do/a estudante do Ensino Médio em relação ao uso das imagens do livro de História durante o processo de construção do seu conhecimento?

Para efeito desta pesquisa, tomamos para análise um livro didático de História do Instituto Federal do Maranhão. O livro escolhido foi *HISTÓRIA:*

das cavernas ao terceiro milênio, tendo como autoras Myrian Becho Mota e Patrícia Ramos Braik, destinado ao 3º ano do Ensino Médio, publicado em 2016, 4ª edição (MOTA; BRAIK, 2016). A pesquisa se constituiu de dois momentos: inicialmente uma análise das imagens contidas no livro e, posteriormente, a aplicação de um questionário com duas turmas do terceiro ano integrado do Ensino Médio dos Cursos de Informática e Comunicação Visual do Instituto Federal do Maranhão. Com a aplicação do questionário, buscamos identificar as percepções dos/as estudantes sobre imagem e livro didático. Teoricamente nos apoiamos em Rüsen (1997, 2006), Burke (2004), Ströher (2012) e Bittencourt (2018), referências que analisam o livro didático e a importância da imagem como fonte histórica.

1. Ensino de História: temos avançado?

O professor entra na sala de aula, realiza a chamada, apanha o seu livro didático e pede para que seus alunos abram o mesmo na página correspondente ao conteúdo da aula, uma prática realizada quase todos os dias em quase todas as aulas, uma verdadeira liturgia, em muitos casos. O historiador trabalha no arquivo público e trata o documento como livro sagrado, professor e historiador demonstram a mesma habilidade de transferir para uma fonte todas as verdades e práticas, contudo, um movimento carente de reflexão sobre a possibilidade de constituição de uma Didática da História para a sala de aula.

Sobre Didática da História, Rüsen (2006) adverte que a mesma tem sido concebida como uma disciplina que realiza a mediação entre a História como disciplina acadêmica, o aprendizado histórico e a educação escolar, sem que aconteça qualquer relação entre o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. Para este autor, a Didática da História é do campo da teoria da História, logo deve fazer parte das tarefas do historiador.

O Livro didático tem propósito claro, principalmente quando observamos o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que regulariza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujos objetivos são: avaliar e distribuir os livros didáticos para escolas públicas alinhadas à Base Nacional Curricular

Comum (BNCC), a qual tem recebido críticas sobre sua construção (COELHO; BELCHIOR, 2017). Nesse direcionamento, enfatizamos a imposição de análise do livro didático.

Contudo, apesar de tal imposição, os direcionamentos em torno do que se discute no ensino de História têm passado por significativas mudanças. O solo teórico que embasa documentos oficiais da educação brasileira, a exemplo da BNCC, embora mantenha a prevalência da vertente economicista do mesmo, não consegue omitir o caráter crítico que o campo da História suscita. Em uma olhada sobre as áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – desse documento, percebemos um discurso direcionado à indagação, à ideia do sujeito crítico, embora, acerca da noção de tempo, o documento mantenha a acepção de tempo cronológico, divergindo de historiadores como Le Goff (2013). Sobre a aplicabilidade de um ensino de História em uma perspectiva crítica, chamamos a atenção para as dificuldades impostas pela realidade brasileira para sua concretização, em função da própria estrutura da mesma, mas que aparece como um indicativo teórico importante. Tal preocupação nos remete às ideias do movimento que ficou conhecido como *Escola dos Analles*, encabeçado por um grupo de historiadores que, durante a década de 30 do século XX, buscou refletir várias formas de pensar o tempo e o espaço, por exemplo.

A discussão sobre o papel da História na sociedade assumiu direcionamentos indelévels a partir das escolas dos *Analles* que rompeu com as perspectivas positivistas rankeanas da prática historiográfica (FONSECA, 2009). A partir de então, a História pôde ampliar sua visão sobre fontes e outras formas de pesquisa, assim como o conteúdo escolar. A contar da década de 80 do século XX, segundo Bittencourt (2018), iniciaram-se questionamentos, tanto acerca do conteúdo trabalhado quanto da ideia de escola como aparelho ideológico do Estado. Essa virada constituiu-se significativa para o ensino de História na Educação Básica, no entanto, convém perguntar: como tais mudanças se refletiram na indústria do livro didático? Como autores/as têm procurado contemplar as contribuições desse movimento que coloca novas vozes em evidência no contexto da

produção historiográfica? Esclarecemos que esses não são questionamentos que responderemos neste trabalho, mas que perpassam as nossas discussões.

Relevante frisar que não obstante os livros didáticos têm avançado, porém, conseguimos localizar nos mesmos a presença de algumas formas típicas do pensamento rankeano. Ainda verificamos um currículo escolar de História representado na acepção de linha temporal, onde fato e consciência fazem a História, observamos ainda muito conteúdo e informação sem reflexão, um tipo de currículo com marcas que remetem ao século XIX. Sobre o assunto, Bittencourt (2018, p. 84-85) comenta:

No século XIX a preocupação maior eram os métodos mnemônicos, o exemplo foi a introdução do 'método Zaba' em escolas do Rio de Janeiro e da Bahia por volta de 1870 que visa aperfeiçoar o ensino da História cronológica. Esse método criado para o estudo da história universal utilizava mapas e linhas cronológicas para auxiliar os alunos nas respostas às perguntas sobre os principais acontecimentos de cada século.

Todavia, apesar do exposto, podemos observar algumas mudanças expressivas no livro de História atualmente. Entre essas percepções estão o uso frequente de recursos iconográficos, dicas de filmes, livros e sites para pesquisar os mais diversos temas históricos e até pequenos avanços na noção de tempo (CAIMI; OLIVEIRA, 2017). Apesar disso, essas mudanças não são suficientes para afirmarmos que progredimos no campo da Didática da História.

Os estudos de Rüsen (2006, p. 14) trouxeram um progresso relevante para a área da Didática da História, evocando a noção de consciência histórica como "conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana". Tal ideia, fundamentando a constituição da práxis pedagógica em ensino de História, constrói o trabalho da disciplina em sala de aula e abre as possibilidades de vivência do conteúdo trabalhado fora dessas quatro paredes. Oliveira e Oliveira (2014, p. 231), acerca da discussão, argumentam:

Começamos com as finalidades. Já sabemos que a História, como disciplina escolar, tem a função de desenvolver as competências de percepção, de interpretação e de orientação, contribuindo para a formação da consciência histórica. Mas [...], Rüsen indica a necessidade de os alunos terem acesso aos objetivos, às intenções didáticas, ao conteúdo e aos conceitos metodológicos de ensino de forma clara.

Em reflexão sobre a Didática da História, Rüsen (2006) aponta para a contribuição do livro didático de História na construção da consciência histórica; verdadeiramente, uma fonte para os processos mentais e atividades de consciência. De acordo com Oliveira e Oliveira (2014), para que o livro tenha uma efetiva ação, é preciso mostrar para o aluno de forma clara os objetivos desse processo de aprendizagem, este é o caminho para consciência histórica. Nesse sentido, todo o conjunto do livro didático de História constitui mecanismo substancial no processo de compreensão da ênfase no ensino de História que, conforme Rüsen (2006) está além do ensino e aprendizado em um sentido restrito, mas em campo mais amplo, segundo este autor, a contar com a evidente carência de profissionais a exercer a mediação sobre a compreensão do conhecimento histórico. Nesse contexto, a iconografia assume também um lugar.

2. Iconografia na História

Assim como medusa, na mitologia grega, petrificava as suas vítimas quando admiravam seu rosto, a imagem nos deixa dessa forma, sem ação de refletir no primeiro momento, mas diferente do mito temos a capacidade de sair do feitiço, ou seja, o poder da criticidade sobre a iconografia. Desse modo, como poderiam conduzir-se historiador/a e professor/a de História no trato com as imagens? Para Burke (2004, p. 12), esta ainda é uma habilidade em construção.

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios,

em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões.

Burke (2004) – em ponderação voltada para a sua época, visto tratar-se de um estudo com mais de uma década – adverte sobre como o historiador trata as iconografias como meros instrumentos decorativos para a escrita. Fonseca (2009) argumenta, ainda, que essa fragilidade acontece principalmente como uma herança positivista rankeana, uma apresentação petrificada, sem caráter interpretativo, questionador. No entanto, essas imagens falam, exteriorizam preconceitos e estereótipos, produzem cultura, na medida em que situamos nossa acepção de cultura em Chartier (2002b), que a compreende como obras e gestos que dão forma e legitimidade acerca de padrões estético-sociais, instigando construções identitárias. Nesse sentido, a cultura envolve representações concretas do eu e do outro, partilhando reproduções hegemonicamente perigosas.

Esse processo de ressignificação do uso da imagem acontece, principalmente, no período de difusão da Psicanálise. As imagens saem do campo da arte e começam a ser analisadas por outras ciências como a Psicologia, a Pedagogia e a História. No campo da História, essa discussão se desenvolveu, principalmente, pela Nova História e História das mentalidades, que se utilizam das ideias de imaginário para questionar e analisar suas fontes históricas. Muito além da ilustração, Barros (2011, p. 272) argumenta que a imagem deve ter um discurso próprio:

O importante no estudo de imagens como fontes históricas é buscar metodologias próprias com a atenção de que existe uma diferença clara entre o discurso visual e o discurso escrito. Deve-se evitar, naturalmente, aquela tentação ou até mesmo inocência de se utilizar a fonte iconográfica como mera ilustração que confirma o que o historiador já percebeu através do discurso escrito de outra fonte que está sendo trabalhada paralelamente. A imagem visual, é o que queremos ressaltar, tem ela mesmo algo a ser dito. É preciso fazê-la falar com as perguntas certas, ou, para utilizar uma metáfora de Vovelle, arrancar da imagem certas 'confissões involuntárias'.

A imagem, segundo Burke (2004), pode tornar-se uma testemunha ocular, é portadora de um discurso particular, precisa ser interrogada,

havendo a necessidade de colocar-se tal testemunho em múltiplos contextos, cultural, político, social, entre outros. Uma imagem é um texto no qual o historiador deverá ler as entrelinhas com cuidado, perceber o cenário, os mínimos detalhes, relacionar fontes, enfim, escrutinar a informação. Assim, entre os maiores portadores de imagens, estão os livros didáticos. Imagens que são vistas por crianças e adolescentes “naturalmente” em seu processo estudantil, e que, se não forem bem interpretadas poderão reforçar, construir, destruir concepções das mais diferentes naturezas e significados.

3. O livro didático sob análise

Como preliminarmente enunciado, o livro didático de História escolhido para esta pesquisa se intitula *História: das cavernas ao terceiro milênio*, elaborado por Mota e Braick (2016), com PNLD em vigor de 2018 a 2020. Escolhemos para estudo o livro do professor que difere do aluno por ter duas seções a mais: uma de orientações pedagógicas e metodológicas e outra de orientações específicas para o livro 3 (terceiro ano). O mesmo possui 271 imagens não contando gráficos e nem mapas, 167 são imagens coloridas (Figura 1).

Figura 1 - Capa do livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*



Fonte: Mota e Braick (2016)

A relação professor/a e livro didático tem sido considerada tão “natural” no âmbito da educação escolar, que chamar a atenção para os possíveis

perigos que este recurso didático possa vir a oferecer ao processo didático e pedagógico parece ser algo a conter um certo exagero. Porém, tais advertências não são tão recentes. Nesse sentido, Bittencourt (2003, p. 72) adverte que o livro didático “é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”. Complementa, afirmando que diversas pesquisas têm mostrado como textos e ilustrações de recursos didáticos “transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa”, por exemplo.

Contudo, dando início à análise do livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, observamos que o livro analisado procurou romper com a estrutura textual e imagética dos livros didáticos da década de 1980, estes últimos, bem caracterizados por Pires (2002) como de estilo monocromático e sem vida. Atualmente, o livro didático possui uma variedade de iconografias com cores, não que as imagens em preto e branco não sejam mais utilizadas nos livros de História, mas verificamos uma mudança neste aspecto. Eis a informação:

Uma diferença marcante entre as ilustrações dos livros dos anos 80 e dos atuais, é que atualmente, em termos de imagens, há uma maior variedade de gêneros nas obras. Nelas encontramos fotografias, desenhos, reproduções de pinturas de artistas renomados, tirinhas de quadrinhos, charges, propagandas, etc., que antes não faziam parte da estética dos Livros Didáticos. As cores, nos Livros Didáticos atuais, são mais vívidas, mais nítidas e mais variadas. Nos exemplares antigos, as cores usadas eram, preferencialmente, tons de marrom, preto, alaranjado, verde, azul e avermelhado. (PIRES, 2002, p. 55).

Para esta pesquisa, utilizaremos a classificação de análise de imagem indicada por Ströher (2012), assim disposta: imagem-ilustração; imagem-prova; imagem-monumento. A imagem-ilustração é aquela que somente acompanha o texto, sem a presença de análise, serve para chamar atenção do/a leitor/a; na imagem-prova, a imagem serve para acompanhar o discurso do/a autor/a do texto, sendo útil como afirmação para quem escreve; a imagem-monumento indaga a imagem utilizada contradizendo um discurso que na época pode ter sido considerado verdadeiro.

Desse modo, em prosseguimento à nossa análise das imagens do livro em questão, constatamos que com relação à mulher, por exemplo, o referido livro usa imagens da mesma de modo bastante positivo. As mulheres aparecem em imagens que as representam em guerras e em posições de poder. Das 217 imagens, 35 têm mulheres como temática nas fotos, um número pequeno para o universo desse livro didático, contudo, representativo, visto que poucas vezes mulheres são evidenciadas em condições de ousadia em obras didáticas, mas aparecendo, quase sempre, relacionadas às atividades demarcadas como femininas.

Segundo Pires (2009), os livros analisados, em sua maioria, dão maior visibilidade ao gênero masculino, tanto nos textos quanto nas ilustrações, contribuindo, de certa forma, para reforçar as desigualdades de gênero. Sob essa ótica, é possível observar o quanto o masculino e o feminino são retratados nas ilustrações de forma estereotipada, mostrando, de maneira geral, o homem como agressivo, forte, racional, ousado, atrevido e a mulher como passiva, frágil, sentimental, doméstica e comportada. Essa forma de referir-se à mulher pode ser vista principalmente na imagem das mães, talhadas como exemplos de proteção, carinho e ternura. São associadas às ilustrações femininas imagens leves, suaves, meigas, comportadas, como o tipo ideal de feminilidade.

Diferentemente das considerações postas por Pires (2009), no livro didático examinado, observamos várias representações da mulher, tanto de imagem-prova quanto de imagem-monumento em manifestações. Contrariando o discurso da mulher como dona do lar, essas imagens são representativas de um período histórico, de mudanças de concepções e de interesse pelo incentivo ao combate às desigualdades de gênero. (Figuras 2 e 3).

Figura 2 - Mulheres em jogo de futebol



Fonte: Mota e Braick (2016).

Figura 3 - Mulheres na guerra



Fonte: Mota e Braick (2016).

Nas duas gravuras retiradas do livro examinado, temos representações das mulheres de forma bem interessante, uma valorizando o futebol feminino, na figura 2; e na figura 3, mulheres na guerra. A participação de mulheres em guerras é algo que a mídia por muito tempo se omitiu de representar, porém as mulheres na guerra é um fato que remonta a antiguidade. Não sem sentido, ou sem qualquer lógica, a figura da mulher em situações de destaque fora negligenciada em representações iconográficas. Todavia, esta situação tem diminuído, representando possibilidades de apropriações mais significativas sobre o imaginário social acerca da mulher. A apropriação, segundo Chartier (2002a), envolve o que Certeau (2008) classificou como formas de crer. Ou seja, o poder de fazer crer, que existe, porém, permeado pelo poder da interpretação capaz de gerar apropriações variadas.

Chartier (2002a) compreende as apropriações como práticas de produção de sentido dependentes das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, sempre diferenciadas por determinações sociais. O conceito de apropriação é construído, para ele, numa relação com o conceito de representações coletivas advindo de Durkheim (1989), o qual

concebe as representações como categorias mentais de organização do real que orientam ações e dão formas a identidades. Assim, as apropriações seriam produtos dessa relação dinâmica entre diferença e dependência. Dependência esta de regras, poderes, códigos de inteligibilidade. Por outro lado, as diferenças estão na determinação social desses mecanismos, isto é, em se tratando de pessoas, as apropriações poderão ter formas diversas. Nesse direcionamento, pensar a imagem, significa pensar as apropriações que as mesmas poderão gerar. Assim, quanto mais comprometidas com propósitos de transformação social, mais contribuições trarão às desconstruções de estereótipos e preconceitos nocivos ao bem social.

De outro modo, o exame das imagens do livro em questão, nos permitiu verificar, ainda bem presente, forte estereótipo sobre o negro. No livro analisado, a primeira imagem que vemos é a foto de várias pessoas negras presas como se fossem animais (Figura 4). Em uma reflexão, tomando por base as diversas iniciativas de valorização da História e cultura africana e afro-brasileira, a exemplo da Lei 10.639/2003, nos perguntamos: como e quanto essas imagens podem ajudar na valorização da cultura de afrodescendentes? Quais sentimentos são evocados por estudantes de Ensino Médio diante de imagens como essas? Em um momento de ataque à democracia brasileira em que percebemos o ressurgimento de posturas e posicionamentos totalitaristas, onde as imagens tem se constituído verdadeiras pedagogias, preocupa-nos tais representações.

Figura 4 - Negros acorrentados



Fonte: Mota e Braick (2016)

A imagem de negros acorrentados está em uma das primeiras páginas do livro sob análise, e segundo os critérios de classificação de imagens de

Ströher (2012), é uma imagem-ilustração. Nunes e Cerri (2017) em pesquisa sobre a representação do negro no livro de História, PNLD 2015, analisaram tanto a escrita quanto às imagens desse material, chegando a concluir que, por meio da análise geral das obras, “foi possível perceber que até mesmo nos livros que os negros aparecem mais vezes, eles nunca ganham o papel de protagonistas no texto geral” (NUNES; CERRI, 2017, p. 95).

A lei a qual os autores se remetem é a 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de estudo da História da África nas aulas de História. Nesse sentido, podemos transferir a mesma análise realizada por Nunes e Cerri (2017) para imagens do livro analisado sobre a Revolta em Moçambique, representada em preto e branco, e, na mesma página a Revolução dos Cravos em Portugal, representada em colorido, classificadas como imagem-ilustração, isto é, sem nenhuma discussão sobre as mesmas. A representação iconográfica dessas duas rebeliões nos causa estranheza, na medida em que se trata de dois movimentos que apresentam o caráter de revolução, dentre outras semelhanças, mas não recebem o mesmo tratamento em sua representação imagética.

Assim, considerando esses aspectos, podemos inferir que esse tratamento poderia estar relacionado à composição dos sujeitos dessas duas rebeliões. A Revolta de Moçambique se caracteriza como um movimento popular, enquanto a Revolução dos Cravos em Portugal como um movimento militar, recebendo tratamento iconográfico diferenciado no livro em análise: a Revolução dos Cravos representada em gravura mais ampliada e colorida e a Revolta de Moçambique, em foto menor e preto e branco (Figura 5). É nesse âmbito que o caráter interpretativo do ensino de História ganha centralidade.

Figura 5 - Revolta de Moçambique e Revolução dos Cravos em Portuga



Fonte: Mota e Braick (2016).

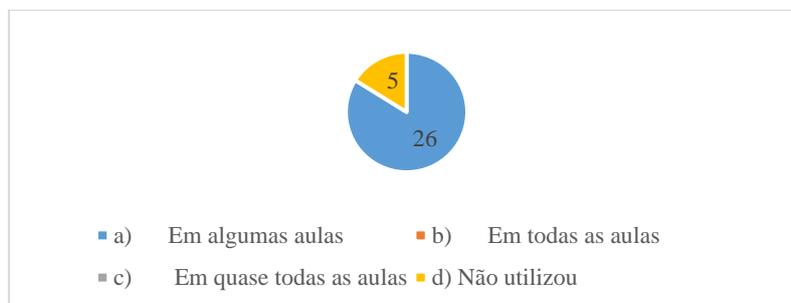
Para Rüsen (1997), somente mediante o trabalho interpretativo da consciência histórica, os fenômenos percebidos do passado são convertidos em História plena de sentido e de significado. A interpretação afeta, de modo central, o caráter histórico dos fatos do passado a interpretar. Adverte que os fatos do passado, percebidos em cada caso, devem ser interpretados como História de modo contextualizado. Nesse sentido, enfatiza que o livro didático deverá brindar as possibilidades de realização dessas interpretações de forma concreta, atendendo aos padrões da ciência histórica, realizando o exercício do método histórico, ilustrando o caráter de processo e perspectividade da História, tornando patente, em sua exposição histórica, as condições linguísticas decisivas para a sua força de convicção.

4. O livro didático na sala de aula

Com o objetivo de perceber alguns significados do livro didático de História para alunos/as do Ensino Médio, organizamos um questionário estruturado com 06 questões, que foi aplicado em discentes dos Cursos de Informática e Comunicação Visual do Instituto Federal do Maranhão, 3º ano, turno vespertino. A turma do Curso de Informática tem 11 alunos/as e a de Comunicação Visual tem 20 alunos/as, perfazendo um total de 31 (trinta e um) discentes. Para aplicação do questionário, explicamos os nossos objetivos aos professores das turmas e os mesmos nos permitiram

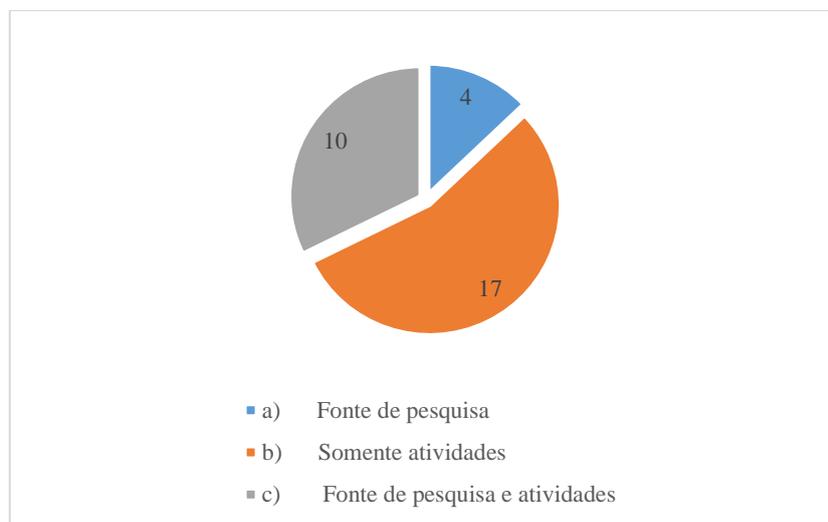
realizar a atividade. A apresentação dos dados obtidos está sob forma de gráficos, seguidos de comentários (Gráficos 1 a 6).

Gráfico 1 - Pergunta 1: O seu professor utilizou durante esse semestre o livro de História?



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

Gráfico 2 - Pergunta 2: O seu livro didático de História tem servido como fonte de pesquisa para os assuntos estudados em suas aulas, somente para a realização de atividades, ou como fonte de pesquisa e para atividades?



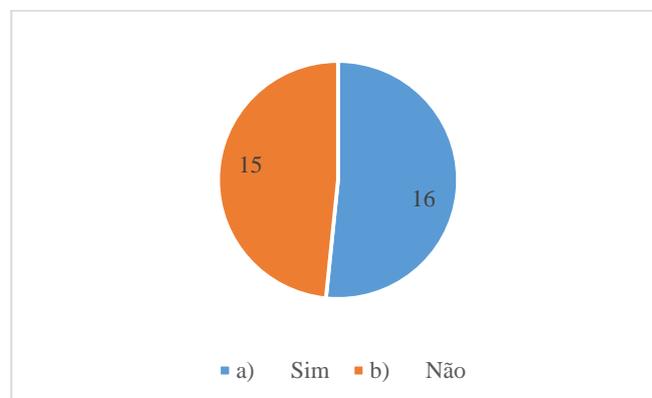
Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

Dependendo do/a professor/a, o/a mesmo/a pode utilizar o livro de várias formas, tanto como único recurso na sala de aula, como também como material de consulta. Essa situação pode ser observada quando analisamos as respostas das perguntas 01 e 02 de nosso questionário. Na

pergunta 01, verificamos que dos 31 alunos/as respondentes, 26 afirmaram que o livro é utilizado pelo professor somente algumas vezes, enquanto 05 dizem que o professor não utilizou o livro didático, as outras opções não foram escolhidas. Tal resultado aproxima-se da resposta à questão 02, em que o maior número revelou que o livro é utilizado muito mais para a realização de atividades. É verdade que seria interessante saber como essas aulas acontecem, contudo, as respostas nos levam a inferir que ou o professor está utilizando uma variedade de recursos, como filmes, slides, músicas e até a própria produção do aluno, ou pode se utilizar de aulas meramente expositivas. O importante a frisar é que independentemente da periodicidade com que o/a docente utilize o livro didático, o protagonista da ação pedagógica deve ser sempre ele/a, o/a docente, organizando esse uso de acordo com os objetivos de uma formação histórica.

Sobre a utilização de diferentes recursos, Bittencourt (2018) reforça a necessidade de utilização de materiais didáticos variados. Contudo, Rösen (1997), sobre livros didáticos, informa da importância dos/as docentes terem bem definidos os objetivos que pretendem alcançar em suas turmas pelas aulas de História. Tal clareza traria, certamente, um equilíbrio maior na utilização desse recurso, dado que o autor destaca a relevância do uso do livro didático e sua relação com o processo de constituição da consciência histórica.

Gráfico 3 - Pergunta 3: Você acha que o livro didático de História tem sido importante para o seu aprendizado? Por quê?



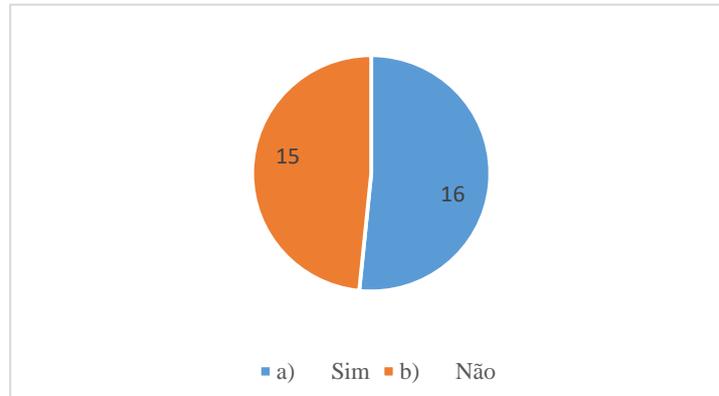
Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

Quanto à importância do livro didático de História para o aprendizado dos/as discentes, os resultados apontam para uma nítida divisão, 16 (dezesesseis) alunos afirmam que sim e 15 dizem que não. Relativamente às justificativas, somente 22 justificaram sua resposta. Em síntese, disseram que o livro didático ajuda melhor no acompanhamento do conteúdo, pois este está simplificado para pesquisa. Houve um aluno que citou achar o livro uma fonte mais confiável que a internet. Por outro lado, dos 22, quatro justificaram explicando que o livro de História com as temáticas resumidas não ajuda muito, pois isso os leva a recorrer a outras fontes para pesquisa, outros livros ou internet.

Em se tratando de alunos de um Instituto Federal, onde o perfil discente é geralmente de estudantes a desenvolver certa autonomia para os estudos, seria compreensível a ideia de que esses discentes já conseguem realizar um juízo de valor sobre as fontes de informações ao seu alcance. De sua parte, o grupo que não consegue perceber relevância do livro didático para o seu aprendizado poderia ter sua resposta associada às formas de utilização do livro pelo/a docente, como indica a resposta à pergunta 01. Ou seja, a pouca utilização, e/ou o uso do livro sem o filtro das informações, ação crucial para o estreitamento da relação aluno/a e livro, pode representar, também, essa indiferença do estudante para com o livro didático. .

Essa mesma análise pode ser direcionada às respostas à pergunta 04, na qual verificamos que cerca de 50% dos respondentes dizem ter as imagens contribuído para o seu aprendizado e o restante coloca que não (quadro 4).

Gráfico 4 - Pergunta 4: As imagens presentes em seu livro didático de História o/a têm ajudado a ampliar o seu aprendizado?



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

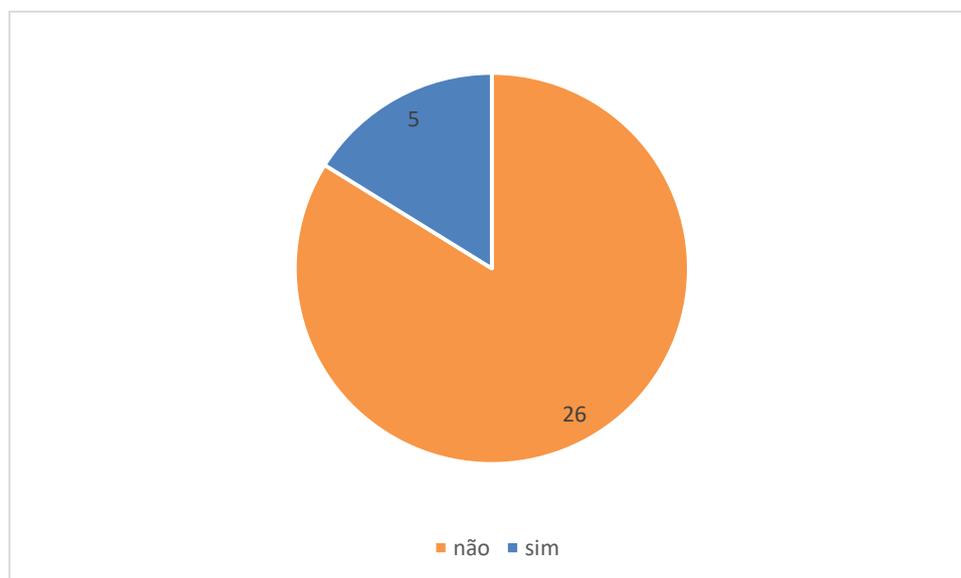
Embora os dados obtidos não nos permitam afirmações contundentes, acreditamos na possibilidade de que um uso significativo das imagens do livro, ou seja, a forma com a qual as imagens do livro são articuladas em sala de aula, poderia ter favorecido uma aceção mais positiva da maioria dos alunos/os sobre a aprendizagem pelo livro didático. O manuseio crítico poderia ser o exercício de uma postura mais coerente sobre a intencionalidade do saber histórico, auxiliando, assim, no processo de formação da consciência histórica e, conseqüentemente, de construção de identidades e melhores posicionamentos no mundo. Acerca do processo de constituição de uma consciência histórica, Rüsen (1997, p. 81) explica:

El libro de historia es la guía más importante de la clase de historia. Por este motivo, debe partir de la pregunta de que se pretende conseguir en y através de la clase de historia. Em este sentido, es imposible un análisis del libro de texto sin unos critérios normativos del aprendizaje de la história. Como deben desarrollarse estos criterios sin caer em peligrosas divergencias politicas y em polêmicas? Para contestar com éxito a essa pergunta se há demonstrado que la evaluación del la consciencia histórica del alumnado resulta uma pieza clave. La consciencia histórica es al mismo tiempo el ámbito y el objetivo del aprendizaje histórico. Se pueden describir sus operaciones mentales más importantes, y también se pueden tomar em consideración sus funciones em la vida práctica antes de todas las divergencias políticas que se pueden argumentar sobre el

alcance y la dirección de su realización y, en este sentido, también se pueden razonar sem argumentos válidos y un amplio consenso lo que debería saber el alumnado para considerar que há seguido com éxito um aprendizaje histórico satisfactotrio.

Nesse sentido, a relação do que se aprende em História com a vida lá fora se constitui um exercício interpretativo coerente de construção e uso da consciência histórica, intermediado pelo emprego adequado às diversas formas de comunicação de que o desempenho docente dispuser.

Gráfico 5 - Pergunta 5: O seu professor analisa com a turma as imagens que aparecem no livro didático?



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

No gráfico 4, os dados nos dão indícios de que os/as estudantes têm certa proximidade com as imagens do livro didático e, nesse sentido, as imagens se apresentam como um bom recurso para o trabalho com a História. Todavia, ao mesmo tempo, observamos no gráfico 5 que a quase totalidade dos/as alunos/as afirmam que os professores não analisam as imagens nos livros didáticos. Sobre o uso de imagens pelos historiadores, Burke (2004, p. 12) adverte:

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões. (2004 p.12).

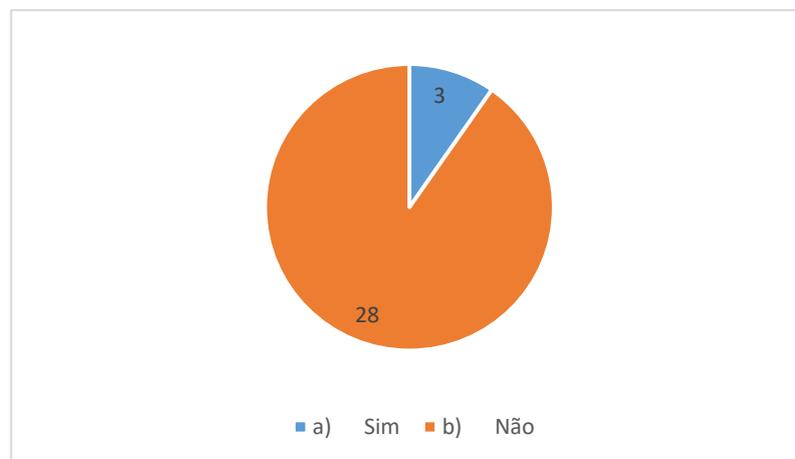
Evidentemente que muitos fatores devem estar envolvidos para essa parca utilização das imagens do livro didático por professores/as com seus/suas alunos/as, porém, do exposto pelo autor, depreendemos que a classificação das imagens utilizadas pelos historiadores/autores/as obviamente tem relação com essa cultura docente. Ou seja, a estrutura iconográfica do livro não fomenta a diversidade da prática docente em relação ao uso de imagens. Nesse sentido, Burke (2004) acrescenta a importância de percebermos a existência de uma "retórica das imagens", revela que as mesmas conseguem estabelecer um diálogo com o espectador, favorecendo a construção de posicionamentos da parte deste último. Segundo Burke (2004, p. 227):

Certos historiadores e críticos [...] preocupam-se com as imagens que o artista elabora sobre o espectador, um paralelo visual do que certos literários denominam de 'leitor implícito'. Eles examinam o que Barthes descreveu como uma 'retórica das imagens', as formas pelas quais ela opera para persuadir ou obrigar o espectador a fazer determinadas interpretações, estimulando-os a identificar-se ou com o herói ou com a vítima, por exemplo, ou alternativamente [...], colocando o espectador na posição de testemunha ocular do acontecimento representado.

Segundo Rüsen (2001, 2007), o ensino de História deve ser discutido a partir da práxis humana, evidenciando à Didática da História. Esta última, concebida como campo de estudo interdisciplinar, que envolve a Educação (Didática específica da História como Metodologia do Ensino) e a História (Teoria da História – didática da História como teoria geral da aprendizagem histórica), dedica-se ao estudo dos fenômenos referentes à produção e circulação de conhecimento que tenha por núcleo alguma consideração/representação da experiência humana no tempo. Esta pode ser observada nos processos de ensino e aprendizagem, elaboração de

narrativas, processos de constituição da consciência histórica e identidade, formação do pensamento histórico (entendido como apropriação das capacidades do método histórico científico para análise da realidade), processos de legitimação social de instituições, enfim, toda situação social em que o saber sobre a coletividade no tempo seja demandado para dar sentido ou desencadear as ações/paixões. (GEDHI, 2011).

Gráfico 6 - Pergunta 6: Faltou alguma imagem que você gostaria que tivesse presente em seu livro de História?



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

Como vemos no gráfico 6, boa parte dos alunos está satisfeita com as imagens que são trabalhadas no livro de História. Dos 31 discentes pesquisados, somente um aluno justificou a resposta sim. Segundo este aluno, o livro poderia trabalhar mapas mentais, hoje um recurso utilizado para reorganizar ideias para um aprendizado mais dinâmico (MATTOZZI, 2008). Esse nível de satisfação nos chamou a atenção pelo fato de não termos conseguido encontrar uma única imagem a representar povos indígenas, por exemplo, considerando que o mesmo livro traz conteúdos que justificariam imagens desses povos. Essa evidência nos permite inferir que não ocorre um incentivo significativo no que se refere à interpretação de imagens no cotidiano da sala de aula.

Apesar de que atualmente possamos contar com fontes de pesquisa diversas, como internet, e-book, entre outras mídias, o livro didático ainda

é o recurso mais próximo do discente. Assim, quando o professor tem como principal referência o livro de História, isto lhe coloca a demanda de uso eficiente e efetivo do mesmo. Nesse sentido, a relação docente, discente e livro didático não poderia se configurar simplista.

Sobre o assunto, Bittencourt (2018, p. 260) argumenta que “o uso do livro didático na preparação das aulas e no planejamento escolar é bastante comum, contudo nem sempre realizado com os devidos cuidados pedagógicos.

Conseqüentemente, essa prática mecânica que se estabelece em relação ao livro didático impossibilita a identificação/construção de conceitos importantes para a formação da pessoa, assim como de elaboração de uma didática da História capaz de permitir o situar-se no mundo, como nos propõe Rüsen (2006, p. 15), quando afirma que a Didática da História não pode ser colocada de lado, ao passo em que consideramos “a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para entender o presente e antecipar o futuro”. Nesse segmento, verificamos que apenas utilizar o livro didático sem os cuidados que nos sugere Burke (2004), como ler a imagem, fazendo-a dizer de seu contexto, instigando a interpretação, não dá conta da construção de uma Didática da História e de uma consciência histórica.

Frequentemente, o/a estudante não tem conseguido perceber muita relação do que é ensinado na escola com o que vivencia, evidenciando a ausência da conexão História e vida prática, e a não ocorrência do aprendizado, ou, na maioria das vezes, de sua confusão com a retenção de informações para uso nas avaliações.

Nesse direcionamento, Rüsen (2006, p. 16) ressalta que no tocante ao ensino de História nas escolas, a tônica sobre o aprendizado desta disciplina pode reanimar o ensino e o aprendizado da mesma, “ênfatizado o fato de que a História é uma matéria de experiência e interpretação”. Reafirma que, se “assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado”. Notadamente, uma relação necessária para a concretização do aprendizado.

Considerações Finais

Situar-se no mundo, constituir-se agente histórico, empreitada necessária e submetida à identificação/construção de uma didática da História. Esta última indispensável para a Ciência Histórica, justamente pelo fato de indagar e problematizar o seu significado, ademais por se opor ao perigo de que a Ciência Histórica possa afastar-se das necessidades verdadeiras, em uma perspectiva histórica da sociedade que em última instância a sustenta (BERGMANN, 1990). Nesse sentido, a presente pesquisa nos concedeu mais inquietações: o que professores e professoras de História têm conseguido fazer com a possibilidade de formação de uma consciência histórica? Qual a concepção de Didática da História de professores/as de História?

A análise do livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio* e a pesquisa aplicada nas duas turmas do Instituto Federal do Maranhão nos permitiu algumas conclusões parciais. Constatamos que o livro didático de História tem apresentado avanços diante de livros didáticos anteriores que traziam poucas imagens, quase sempre em preto e branco. Todavia, apesar desse progresso, percebemos a persistência de imagens em preto e branco, especialmente relacionadas às "minorias". Ainda no campo das continuidades destacamos a presença de imagens somente com função ilustrativa, sem uma discussão com as mesmas, mera ilustração na acepção de Burke (2004) e Ströher (2012).

Relevante ressaltar a ênfase que o livro dá às mulheres, com várias representações das mesmas em momentos importantes da História. Associado a este item temos o fato de que o livro tem duas mulheres como autoras, refletindo a prática historiográfica do lugar de que se fala (CERTEAU, 1998). No entanto, as representações imagéticas negativas sobre o negro persistem. Além da ausência notada de imagens de outros grupos considerados excluídos, a exemplo dos indígenas.

A pesquisa com os alunos mostra o impacto da relação livro, professor e aluno/a. Nesse sentido, conseguimos constatar que a noção de Didática

da História tem passado distante das salas de aula, dificultando a conexão História, vida prática e aprendizado (RÜSEN, 2006). Em momentos de afetações em que conquistas históricas veem-se na eminência do desaparecimento, em que a noção de humano tem se confundido “naturalmente” com a de nacionalismo, repensar a condição do ensino de História, representa traçar um caminho, um percurso sistematicamente definido, demarcado pela experiência da vida e pela interpretação, o aprender a pensar. Para Rüsen (2006, p. 16), “aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente”. Consequentemente, a articulação de diferentes áreas do conhecimento realizada pelo professor/a de História em sala de aula, é fator decisivo ao processo de construção do conhecimento que o/a aluno/a realizará frente ao texto escrito ou iconográfico. A consciência histórica é considerada um fator básico na formação da identidade humana ao relacionar conceitos em uso no processo de transposição didática, e o desenvolvimento educacional é nesse sentido básico para o desenvolvimento humano. (RÜSEN, 2006).

A imagem no livro didático assume a mesma condição de documento, requerida pelo primeiro. O livro tem problemas, abarca questões editoriais que ultrapassam o poder de decisão do/a professor/a na construção do mesmo; porém, em uma perspectiva da construção da consciência histórica este poderá constituir-se impulsionador para o aprendizado da História (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014). E a imagem poderá falar mais que mil palavras, na medida em que devidamente situada ao seu contexto, referenciada a outros recursos didáticos e indagada por seus/as interlocutores/as, do contrário ela poderá servir, sim, para a consolidação de concepções negativas da condição humana. As imagens são representações, são textos, na acepção de Chartier (2002a, 2002b), repletas de significados, munidas de uma vontade construtiva, que se impõe ao deciframento, condição necessária à contemporaneidade.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. História e saberes psi: considerações interdisciplinares *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 252-285, jul./dez. 2011.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-90.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 39, p. 483-495, 2017. Suplemento. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29864/21106>>. Acesso em: 2 ago. 2018.
- CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 8, n. 2, p.134-147, jul./dez. 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés: Difel, 2002b.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002a.
- COELHO, Ana Lucia Santos; BELCHIOR, Ygor Klain. A BNCC e a história antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. *Mare Nostrum*, Milano, n. 8, p. 62-78, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138861/134208>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- DURKHEIM, Emile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

FONSECA, Ricardo Marcelo. O positivismo, "historiografia positivista" e história do direito. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho, n. 10, p. 143-166, 2009. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/131>>. Acesso em: 10 set. 2018.

GEDHI. *Grupo de Estudos em Didática da História*. Ponta Grossa: 2011. Disponível em: <http://gedhiblog.blogspot.com/p/texto-de-apresentacao.html>. Acesso em: 21 maio 2011.

LE GOFF, Jacques. *Para uma outra idade média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patricia Ramos. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

NUNES, Juliana Aparecida; CERRI, Luís Fernando. Representações dos negros na história do Brasil republicano nos livros didáticos do PNLD – 2015. *Ateliê de História*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 71-98, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/ahu/article/view/11724/0>>. Acesso em: 5 set. 2018.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4298>>. Acesso em: 5 set. 2018.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. *"História de amor para sempre, história de amor para nunca mais...": o amor romântico na literatura infantil*. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>>. Acesso em: 5 set. 2018.

RÜSEN, Jörn. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los médios para guiar les clases de história. *Nuevas Fronteras de la Historia*, Barcelona, año IV, n. 12, p. 79-93, abr. 1997.

STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com as imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS*, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 11, p. 46-70, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30634>. Acesso em: 5 set. 2018.

Recebido em 23 de outubro de 2018

Aprovado em 20 de dezembro de 2018