

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE SANTOS SAMPAIO

**ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, IMAGENS E  
ARTE: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA EM  
MOVIMENTO (2014)**

Porto Alegre  
2017

JAQUELINE SANTOS SAMPAIO

**ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, IMAGENS E  
ARTE: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA EM  
MOVIMENTO (2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre  
2017

JAQUELINE SANTOS SAMPAIO

**ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, IMAGENS E  
ARTE: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA EM  
MOVIMENTO (2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Beatriz Meinerz

Aprovada em 31 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

---

Flávia Eloisa Caimi  
(Universidade de Passo Fundo)

---

Zita Possamai  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

---

Luciana Gruppelli Loponte  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

### CIP - Catalogação na Publicação

Sampaio, Jaqueline

Encontros possíveis entre ensino de História,  
Imagens e Arte: uma análise do livro didático  
História em Movimento (2014) / Jaqueline Sampaio. --  
2017.

128 f.

Orientadora: Carla Meinerz.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Livro didático. 2. Imagens. 3. Reproduções de  
obras de arte. 4. Ensino de História. I. Meinerz,  
Carla, orient. II. Título.

*“Fazer uma obra e reconhecê-la má depois de feita é uma das tragédias da alma. Sobretudo é grande quando se reconhece que essa obra é a melhor que se podia fazer. Mas ao ir escrever uma obra, saber de antemão que ela tem de ser imperfeita e falhada; ao está-la escrevendo estar vendo que ela é imperfeita e falhada – isto é o máximo da tortura e da humilhação do espírito. Não só os versos que escrevo sinto que me não satisfazem, mas sei que os versos que estou para escrever me não satisfarão, também. Sei-o tanto filosoficamente, como carnalmente, por uma entrevisão obscura e gladiolada. Por que escrevo então? Porque, pregador que sou da renúncia, não aprendi ainda a executá-la plenamente. Não aprendi a abdicar da tendência para o verso e a prosa. Tenho de escrever como cumprindo um castigo. E o maior castigo é o de saber que o que escrevo resulta inteiramente fútil, falhado e incerto”*

*(Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros da cidade de Lisboa)*

Dedico esta investigação aos meus pais, Carlos e Elenice.

À minha irmã, Franciele.

Ao companheiro de todas as horas e afagos, Bob.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização da pesquisa ora apresentada. De início, aos professores que me acompanharam na trajetória da investigação e compartilharam de maneira tão generosa seus ensinamentos: à Luciana Loponte, pelo encorajamento aos primeiros passos; ao Paulo Silveira, pela força e confiança, por me fazer ver que essa pesquisa deveria ser feita; ao Eduardo Veras, pelo incentivo e contribuição ímpar nos rumos dessa investigação; e a Flávia Caimi e Zita Possamai, que juntamente com a professora Luciana Loponte, me acompanharam como integrantes das bancas de qualificação e defesa. Por fim, agradeço imensamente à Carla Meinerz, pela dedicação no processo de orientação, mas, sobretudo, pela responsabilidade e cuidado com minha formação enquanto educadora e pesquisadora. Vocês são inspirações.

Agradeço à minha família, base fundamental para que essa pesquisa tenha se concretizado. Obrigado, Carlos, Elenice e Franciele, pelo porto seguro e pelo estímulo a voos cada vez mais altos. Ao João Petrillo, pelo amor e companheirismo. Ao Bob, por me levar para passear e me fazer ver que a vida é sempre mais bela na sua ingenuidade. Vocês são dádivas. Agradeço aos amigos e colegas de jornada pela compreensão e escuta, mas, principalmente, pelo apoio. Especialmente a Denise Xavier, Danielle Leite, Flávia Flogiato, Lucas Silva, Viviane Malheiros, Filipe Conde, Michel Flores e à Ação Educativa do Santander Cultural. Vocês são presentes.

Agradeço ainda aos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, que gentilmente me enviaram os livros da coleção didática *História em Movimento*, aqui analisadas, *Projeto Voaz* (Ensino Médio) e *Projeto Teláris* (Ensino Fundamental). Obrigada pela generosidade.

## RESUMO

Esta dissertação está inserida no âmbito do estudo das imagens em livros didáticos de História. A partir da coleção *História em Movimento* (2014), pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD) para o Ensino Médio, investiguei um registro imagético específico, nesse caso, as reproduções de obras de arte. Busquei compreender de que modo essa coleção articula saberes históricos com saberes artísticos, identificando e refletindo sobre as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas para tal, bem como sobre as relações entre o ensino de História e o de Artes Visuais. Para tanto, me detive na análise documental do Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2015 Ensino Médio (01/2013), no exame do *Manual do Professor* da coleção *História em Movimento*, na realização e na análise de um levantamento quantitativo dos registros imagéticos e artísticos que compõem a referida coleção e na investigação de uma seção específica – *Olho Vivo*. A pesquisa demonstra que a presença de registros imagéticos e, particularmente, de reproduções de obras de arte em coleções didáticas é fruto de uma série de fatores ligados a demandas educacionais específicas. No caso da coleção *História em Movimento*, as reproduções de obras de arte são utilizadas na medida em que tematizam representações de personagens e indivíduos históricos, sendo interpretadas enquanto símbolos e alegorias que possuem significados específicos a serem decifrados.

Palavras chave: livro didático; imagens; reproduções de obras de arte; ensino de História.

## ABSTRACT

This dissertation inserts itself in the scope of the study of images in History textbooks. Based on the *História em Movimento* collection (2014), which belongs to the 2015 National Textbook Program (PNLD) for High Schools, I have investigated a specific imagetic record, in this case, the reproductions of artworks. I have tried to understand how this collection articulates both historic and artistic knowledge, identifying and reflecting on the pedagogical strategies and methodologies used for doing so, as well as the relations between History and Visual Arts teaching. Hence, I have focused on the documental analysis of the convocation public notice for the process of enrollment and evaluation of textbooks for the 2015 National Textbook Program for High School (01/2013), on the examination of the teacher's manual of the *História em Movimento* collection, on the realization and analysis of a quantitative survey of the imagetic and artistic records that compose the referred collection and on the investigation of a specific section - *Olho Vivo*. The research shows that the presence of imagetic records and, particularly, of artwork reproductions in textbook collections is the outcome of a series of factors connected to specific educational demands. In the *História em Movimento* collection, the artwork reproductions are used as far as they conceptualize representations of characters and historical individuals, being interpreted as symbols and allegories which have specific meanings and need to be deciphered.

Keywords: Textbook; Images; Artwork Reproductions; History Teaching.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
TRAJETÓRIA .....	12
RECORTE DA PESQUISA .....	13
PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO .....	17
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	25
PARTE 1: A PRESENÇA DAS IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	27
1.1 IMAGENS .....	30
1.2 IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA .....	35
1.3 IMAGENS ENQUANTO DOCUMENTOS PARA A HISTÓRIA .....	38
1.4 REVISÃO DA LITERATURA .....	44
PARTE 2: COLEÇÃO <i>HISTÓRIA EM MOVIMENTO</i> (2014) A PARTIR DO EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 E DO <i>MANUAL DO PROFESSOR</i> .....	48
2.1 PNL D 2015 – EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 .....	48
2.2 MANUAL DO PROFESSOR – COLEÇÃO <i>HISTÓRIA EM MOVIMENTO</i> (2014) .....	58
PARTE 3: ENSINO DE HISTÓRIA, IMAGENS E ARTE NA COLEÇÃO <i>HISTÓRIA EM MOVIMENTO</i> (2014).....	66
3.1 MAPEAMENTO QUANTITATIVO.....	66
3.1.1 SOBRE A PRESENÇA DE IMAGENS .....	69
3.1.2 REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ARTE.....	74
3.1.3 LOCALIZAÇÃO DAS REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ARTE .....	78
3.2 SEÇÃO OLHO VIVO .....	79
3.2.1 TEXTO CENTRAL .....	84
3.2.2 TEXTO INTRODUTÓRIO.....	90
3.2.3 <i>BOXES</i> .....	91
3.2.4: ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, IMAGENS E ARTE .....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	101
REFERÊNCIAS .....	108
ANEXO A .....	113

## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1 - Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808. Pintada em 1814 por Francisco Goya (1746-1828). Óleo sobre tela. 2,68 m x 3,47 m. Museu do Prado, Madri. .... 19
- Imagem 2 - Seção Olho Vivo, coleção História em Movimento, 2014b, p. 140-141. Terror em Madri. Em destaque a obra Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808. Pintada em 1814 por Francisco Goya (1746-1828). Óleo sobre tela. 2,68 m x 3,47 m. Museu do Prado, Madri. Fotografia: Filipe Conde..... 20
- Imagem 3 - Em destaque: A batalha do Avahy (1872-1877), de Pedro Américo (1843-1905), óleo sobre tela, 6 m x 11 m, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Fotografia: Museu Nacional de Belas Artes. .... 32
- Imagem 4 - Seção Olho Vivo, coleção História em Movimento, v.2, 2014, p.250-251. O povo é o Herói. Em destaque, no centro das páginas, a obra A batalha do Avahy, pintada entre 1872-1877, por Pedro Américo (1843-1905). Óleo sobre tela. 6m x 11m. Museu Nacional de Belas Artes. Fotografia: Filipe Conde..... 33
- Imagem 5 - Os embaixadores, 1533, de Hans Holbein (1497-1543). Óleo sobre tela 2,07 m x 2,1 m. National Gallery, Londres. Fotografia: National Gallery, Londres..... 34
- Imagem 6 - Seção Olho Vivo, coleção História em Movimento, v.1, 2014, p. 226-227. Os embaixadores, 1533, de Hans Holbein (1497-1543). Óleo sobre tela 2,07 m x 2,1 m. National Gallery, Londres. Fotografia: National Gallery, Londres. Fotografia: Filipe Conde..... 34
- Imagem 7 - Anexo A - O casal Arnolfini, 1434. Jean Van Eyck (1390-1441). Óleo sobre tela, 82 cm x 60 cm. National Gallery, Londres. Volume 1. Fotografia: Filipe Conde. .... 114
- Imagem 8 -Anexo A - Os embaixadores, 1533. Hans Holbein (1497-1543). Óleo sobre tela, 2,07 m x 2,1 m, National Galery, Londres. Volume 1. Fotografia: Filipe Conde..... 115
- Imagem 9- Anexo A - O retrato da armada da Rainha Elizabeth I, 1588. George Gower (1540-1596). Óleo sobre madeira. Dimensões não encontradas. Wobun Abbey, Inglaterra. Volume 3. Fotografia: Filipe Conde..... 116
- Imagem 10 - Anexo A - Sem título (Denominado pelo livro didático como Ritual de Candomblé), 1967. Djanira (1914-1979). Informações não encontradas. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde. .... 117

Imagem 11- Anexo A - Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará, 1908. Theodoro Braga (1872-1935), óleo sobre tela, 1,85m x 3,40 m. Museu de Arte de Belém. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.....	118
Imagem 12 - Anexo A - A lição de anatomia do Dr.Tulp, 1632. Rembrandt (1606-1669). Óleo sobre tela, 1,7 x 2,16 m. Mauritshuis, Holanda. Volume 2. Fotografia Filipe Conde.....	119
Imagem 13 - Anexo A - A morte de Marat, 1793. Jacques-Louis David (1749-1825). Óleo sobre tela, 1, 62m x 1,28 m. Museu Real de Belas Artes, Bruxelas. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.....	120
Imagem 14 - Anexo A - Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808, 1814. Francisco Goya (1746-1828). Óleo sobre tela, 2,68m x 3, 47m. Museu do Prado, Madri.Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.....	121
Imagem 15 - Anexo A - Tiradentes Esquartejado, 1893. Pedro Américo (1843-1905). Óleo sobre tela, 2, 70m x 1, 65m. Museu Mariano Procópio, Minas Gerais. Volume 2. Fotografia: Filipe Condi. ....	122
Imagem 16 - Anexo A - Independência ou morte, 1888. Pedro Américo (1843-1905). Óleo sobre tela, 4,15m x 7, 60 m. Museu Paulista da USP, São Paulo. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde. ....	123
Imagem 17 - Anexo A - A liberdade conduzindo o povo, 1830. Eugéne Delacroix (1798-1863). Óleo sobre tela, 2, 6 m x 3, 25 m. Museu do Louvre, Paris.Volume 2. Fotografia: Filipe Conde. ....	124
Imagem 18 - Anexo A - A batalha do Avahy, 1872-1877. Pedro Américo. Óleo sobre tela, 6m x 11m. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde. ....	125
Imagem 19 - Anexo A - A Redenção de Cam, 1895. Modesto Brocos (1852-1936). Óleo sobre tela, 1,99 m x 1,66 m. Museu Nacional de Belas Artes. Volume 3. Fotografia: Filipe Conde. ...	126
Imagem 20 - Anexo A - Guernica, 1937. Pablo Picasso (1881-1973). Óleo sobre tela, 3,49 m x 7,77 m. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia. Volume 3. Fotografia Filipe Conde.....	127
Imagem 21 - Anexo A - Sonho de uma tarde dominical na Alameda Central, 1948. Diego Rivera (1886-1957). Técnica não encontrada. 4,8m x 15m. Museu Mural Diego Rivera, México. Volume 3. Fotografia Filipe Conde.....	128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coleções aprovadas no PNLD 2015 Ensino Médio e respostas das editoras aos pedidos de doação das coleções. ....	23
Tabela 2 - Números de tipologias de imagens na coleção História em Movimento (2014), volumes 1, 2 e 3. ....	71
Tabela 3 - Números de reproduções de obras de arte por material/técnica na coleção História em Movimento (2014), volumes 1, 2 e 3. ....	76
Tabela 4 - Localização de reproduções de obras de arte na coleção História em Movimento (2014), volumes 1, 2 e 3. ....	79
Tabela 5 - Reproduções de pinturas na seção Olho Vivo. ....	81
Tabela 6 - Relações entre texto central e seção Olho Vivo. ....	85

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipologias de imagens na coleção História em Movimento (2014), volume 1. ....	69
Gráfico 2 - Tipologias de imagens na coleção História em Movimento (2014), volume 2. ....	70
Gráfico 3 - Tipologias de imagens na coleção História em Movimento (2014), volume 3. ....	70
Gráfico 4 - Reproduções de obras de arte por material/técnica na coleção História em Movimento (2014), volume 1. ....	75
Gráfico 5 - Reproduções de obras de arte por material/técnica na coleção História em Movimento (2014), volume 2. ....	75
Gráfico 6 - Reproduções de obras de arte por matéria/técnica na coleção História em Movimento (2014), volume 3. ....	76

## INTRODUÇÃO

### TRAJETÓRIA

Meu percurso enquanto pesquisadora e educadora se encontra articulado com as áreas de conhecimento da História, História da Arte e a Educação. Desde que concluí a graduação em História - Licenciatura, pelo Centro Universitário Metodista IPA, no ano de 2011, tenho me preocupado em entender de que modo os saberes artísticos podem contribuir na construção dos saberes históricos em sala de aula e, precisamente, de que maneira tais questões se manifestam nos livros didáticos. Para tanto, tenho percorrido uma trajetória acadêmica e profissional que me estimulou a perceber os momentos de encontro entre essas disciplinas que, nos livros didáticos de História, acontecem em textos, seções, *boxes* e exercícios que utilizam as imagens como documentos para o ensino e a aprendizagem.

Meu interesse nesse encontro foi despertado ainda no ano de 2011, quando trabalhei como assistente de coordenação do Núcleo de Documentação e Pesquisa (NDP) da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Durante o período de um ano, a convivência com a arte e com a realização da 8ª edição da Bienal do Mercosul – *Ensaio de Geopoética* – me causaram diversas inquietações. Dentre elas, me chamava muito a atenção o Projeto Pedagógico dessa edição da Bienal, no qual pude acompanhar o trabalho de educadores, produtores, curadores e artistas que se encontravam empenhados em propiciar ao público oportunidades de aprendizado a partir do contato com a arte, tanto nos espaços expositivos, onde ocorriam as mostras, quanto no ambiente formal de ensino, dentro das escolas.

Essa experiência marcou minha trajetória, me instigando a construir caminhos em que a convivência com a arte pudesse prosseguir. No ano de 2012, ingressei no curso de especialização em Pedagogia da Arte, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED - UFRGS), lugar onde dei início aos primeiros movimentos de pesquisa que me trariam, posteriormente, a escrita da presente dissertação. Com a realização da monografia intitulada *Entre significados e representações: reflexões sobre a presença de imagens artísticas em livros didáticos de História* (2013), orientada pela Profa. Dra. Luciana Loponte, propus uma investigação em que já pensava nas relações entre a proposição do conhecimento histórico junto ao uso de reproduções de obras de arte.

Ao término da referida pesquisa, prossegui investigando a temática. Contudo, percebi que, se realmente quisesse dar alguns passos a mais na investigação até então realizada, seria

interessante aprender sobre arte e me aprofundar em conhecimentos específicos dessa área. Por essa razão, acabei ingressando no curso de bacharelado em História da Arte (UFRGS), no ano de 2013, graduação que me acompanha ainda neste momento da escrita da dissertação, já que devo concluí-la no ano de 2019.

Meus interesses no campo da Arte orientaram igualmente meu percurso profissional, pois atuei como arte-educadora em diversos programas educativos, como o Projeto Pedagógico da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, o Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo e a Ação Educativa do Santander Cultural. Tais experiências me propiciaram vivenciar o âmbito da Educação a partir do universo artístico, aprendendo a perceber a arte como uma ferramenta pedagógica. No entanto, no decorrer dessas experiências, entendia também que a arte poderia contribuir efetivamente no ensino de outras disciplinas, o que me fez pensar nos cruzamentos entre o ensino de História e de Artes Visuais.

Meu encontro com o Programa de Pós-Graduação em Educação é assim fruto dessa trajetória, na qual a Educação surge como um elemento unificador, não apenas das áreas mencionadas, mas como o centro a partir do qual – e para o qual – meus questionamentos e curiosidades se direcionam. Por ser o campo da Educação uma área interdisciplinar por excelência, me concentro no livro didático de História para refletir sobre os cruzamentos e as aproximações do ensino de História e de Artes Visuais. Nesse sentido, o livro didático e as imagens que o constituem se tornam o ponto crucial dos desafios que fundamentam a pesquisa a ser apresentada, por nele habitar não apenas uma problemática a ser resolvida, como também por ser o lugar simbólico onde as experiências, os percursos e as derivações de minha trajetória acadêmica e profissional se encerram.

## RECORTE DA PESQUISA

A presente pesquisa se encontra fundamentada nas áreas de conhecimento da História e da Educação, com ênfase no campo do Ensino de História. Estabelece ainda diálogo com as áreas da História Cultural e da História da Arte. Como tema central, proponho a discussão **sobre a presença de imagens em livros didáticos de História, tendo como foco o universo pictórico da coleção *História em Movimento* (2014)**, pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o Ensino Médio.

A escolha pelo tema se dá tanto pela pesquisa que realizei anteriormente – *Entre significados e representações: reflexões sobre a presença de imagens artísticas em livros didáticos de História* (SAMPAIO, 2013) – quanto por minha inquietação sobre as relações existentes entre o ensino de História e de Artes Visuais em livros didáticos. Dentre tais inquietações, destaco aquelas que me instigaram a pensar sobre a presença de reproduções de obras de arte nos livros escolares, o que me estimulou a refletir sobre como se tornou possível ensinar História através do uso de reproduções, como essa prática se configurou ao longo dos tempos, de que maneira as reproduções contribuem para a proposição de saber histórico escolar e como essas reproduções puderam chegar até os livros didáticos que hoje se encontram em nossas mãos.

Em razão do embasamento teórico da presente pesquisa, que será detalhado nos capítulos seguintes, defini como objeto de estudo **as reproduções de pinturas que compõem a coleção didática *História em Movimento* (2014)**, pertencente ao PNLD de História para o Ensino Médio no triênio 2015 - 2017.

Diante desses objetos, busco **compreender de que modo a obra *História em Movimento* (2014) articula saberes históricos com saberes artísticos, identificando e refletindo sobre as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas para tal. Busco ainda identificar se existem tendências de análise de imagens estimuladas pela coleção, refletindo sobre as potencialidades e as fragilidades das mesmas.**

Para tanto, foram formulados os seguintes problemas de pesquisa:

1. De que modo as reproduções de obras de arte são abordadas pedagogicamente pela coleção *História em Movimento* (2014)? Quais as estratégias e metodologias de ensino adotadas quando se apresentam saberes históricos aliados ao uso de imagens oriundas do universo artístico?
2. De que forma se estabelecem as relações entre os campos do Ensino de História e o das Artes Visuais na coleção *História em Movimento* (2014), especialmente, quando esta apresenta reproduções de obras de arte junto aos conteúdos propostos?

A pesquisa se embasa no campo do Ensino de História, partindo do entendimento do livro didático enquanto artefato cultural constituído por instâncias políticas, educacionais e

sociais. Tendo como foco o livro didático de História, a investigação aborda temas que têm como premissa pensar o universo imagético que compõem esses materiais, discutindo questões relativas a imagem enquanto documento para o ensino de História.

Para responder aos problemas de pesquisa levantados, os seguintes percursos foram construídos:

1. Visando refletir sobre como as reproduções de obras de arte são abordadas pedagogicamente pela coleção *História em Movimento* (2014), busquei compreender a **constituição do livro didático de História** a partir da análise documental do edital PNLD 2015 – História. A análise desse documento permitiu entender que o modo como as reproduções de obras de arte se encontram nos livros didáticos são frutos de orientações muito precisas que devem ser seguidas pelas editoras. Contudo, percebi também que tais orientações são oriundas de uma base legislativa que as antecede, o que me instigou a consultar documentos relativos às diretrizes nacionais correlatas. Analisei também o *Manual do Professor* que acompanha a coleção *História em Movimento* (2014), que permitiu identificar uma possível tendência ao uso de imagens enquanto documento para o ensino de História: o entendimento da imagem enquanto símbolo e alegoria em que, em prol de uma interpretação, deverá ser metodologicamente decodificada e desvelada pelo historiador/professor/aluno.

2. Para compreender de que modo se estabelecem, na coleção *História em Movimento* (2014), as relações entre ensino de História e de Artes Visuais, **me centrei na análise das reproduções de obras de arte que compõem a obra, estabelecendo como foco as reproduções de pintura**. Essa parte da análise foi dividida em duas etapas:

**Primeira etapa:** análise quantitativa de todos os registros referentes às Artes Visuais presentes na coleção, na qual busquei ver:

- a quantidade total de reproduções de obras de arte presentes na coleção;
- a quantidade total de reproduções de obras de arte em comparação com as demais tipologias de imagens presentes na obra, como por exemplo, fotografias, mapas, tabelas e gráficos;

- a quantidade de reproduções de obras de arte presentes por volume e etapa: volume um – primeiro ano do Ensino Médio; volume dois – segundo ano do Ensino Médio; volume três – terceiro ano do Ensino Médio;
- as tipologias e as quantidades de obras de arte reproduzidas, como por exemplo, a quantidade de reprodução de pinturas, esculturas, gravuras, dentre outros, presentes na coleção.

**Segunda etapa:** análise da seção *Olho Vivo*, que integra a coleção *História em Movimento* (2014)

A seção *Olho Vivo* procura abordar conteúdos históricos por intermédio do uso de imagens que, em sua grande maioria, são compostas de reproduções de obras de arte. Nessa etapa, busquei trabalhar **apenas com as reproduções de pinturas presentes na seção *Olho Vivo***. Ao total, foram analisadas dezesseis reproduções de pinturas, oriundas do período que vai desde o século XV até meados da segunda metade do século XX, contemplando artistas estrangeiros e brasileiros.

Procurei, nessa etapa, atentar para os seguintes fatores:

- compreender as relações entre ensino de História e de Artes Visuais a partir da análise de um artefato artístico específico, nesse caso, as pinturas;
- compreender tais relações analisando o modo como a seção *Olho Vivo* busca propor conhecimento histórico junto ao uso de reproduções de pinturas, a partir da análise dos conjuntos de imagem-texto que caracterizam a referida seção;
- identificar e refletir sobre possíveis tendências metodológicas e pedagógicas propostas pela seção *Olho Vivo*;
- perceber as relações estabelecidas entre a seção *Olho Vivo* e o capítulo ao qual se encontra vinculado, de modo a refletir sobre as estratégias utilizadas para vincular saberes históricos a saberes artísticos.

No que concerne à análise quantitativa, foram realizados procedimentos semelhantes ao anteriormente descrito, nos quais busquei quantificar:

- a quantidade total de reproduções de obras de arte em comparação com as demais imagens presentes na seção *Olho Vivo*, como por exemplo, fotografias, mapas, tabelas e gráficos;
- as tipologias e a quantidade de obras de arte reproduzidas, como por exemplo, a quantidade de reprodução de pinturas, esculturas, gravuras, dentre outros, presentes na seção *Olho Vivo*.

## PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Os caminhos percorridos para a delimitação dos recortes desta pesquisa foram construídos desde a preparação do projeto de dissertação, sofrendo, entretanto, importantes alterações desde a defesa de qualificação, momento em que o projeto fora apresentado a uma banca examinadora.

De início, cabe dizer que, ao mesmo tempo em que minha trajetória acadêmica e profissional fora decisiva para a proposição da presente investigação – uma vez que minha vivência com as artes contribuiu para a construção de um olhar atento às reproduções de obras de arte que compõem os livros escolares – tal questão também dificultou, por outro lado, minha aproximação com o universo pedagógico que constitui os livros didáticos de História. Foi preciso trilhar um caminho de desconstrução do próprio olhar para o objeto de pesquisa, olhar que inicialmente se encontrava tão imbuído de certos preceitos e certezas.

Os percursos das leituras, dos encontros de orientação e das discussões em sala de aula me mostraram que era preciso se voltar para o objeto de pesquisa com um olhar de descoberta. Nesse caso, um olhar de descoberta que partisse do campo da Educação e do campo do Ensino de História, áreas do conhecimento que fundamentam o livro didático de História. Esse olhar requeria um cuidado. Aos poucos, fui aprendendo que, como coloca Renato Janine Ribeiro, “não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme” (1999, p. 190). Caso quisesse avançar alguns passos na pesquisa, eu deveria me libertar, ainda que temporariamente, de todo o acúmulo de conhecimento que a investigação me trouxera até aquele momento. Era preciso, como aconselha Ribeiro, se expor mais ao objeto investigado, partir para o “corpo-a-corpus” (RIBEIRO, 1999, p.193) com o tema escolhido, e, para tanto, era necessário resguardar aquilo que já se sabia – ou que se pensava saber.

Ao invés de sobrepor minha vivência profissional e intelectual ao objeto pesquisado, aprendi que seria fecundo deixar a pesquisa me surpreender. Para isso, me esforcei para

suspender o que já conhecia sobre o tema da presença das imagens em livros didáticos de história, procurei suspender aquilo que idealizava sobre como se deveria utilizar as reproduções de pinturas para a proposição de conhecimentos históricos; em certos momentos, me afastei dos autores que eram meus parceiros de reflexão e escrita. Busquei, assim, recomençar com o tema a partir do zero, entendendo que deveria construir um ambiente propício para a descoberta.

Esse movimento de pesquisa foi instigado pelo entendimento da complexidade que caracteriza os livros escolares e pela compreensão de que são artefatos culturais produzidos para suprir questões de ensino muito específicas do ambiente escolar. Além disso, são construídos através da mediação de muitas instâncias, sendo resultados de tensões culturais, políticas, sociais e educacionais. Essa mudança de posicionamento possibilitou que eu me aproximasse do livro didático de História, o que me fez compreender que, para pensar sobre a presença das imagens nesses materiais, eu deveria recuar um pouco, estabelecendo um olhar que percebesse tanto o livro didático quanto as imagens nele presentes.

Construir a investigação com um olhar de descoberta a partir do campo da Educação e do Ensino de História repercutiu em diversos pontos da análise. De início, meu interesse se centrava nos processos de interpretação das reproduções de obras de arte, momento em que procurava compreender como os livros didáticos de História propunham sentidos e significados para as obras de arte utilizadas. Para ilustrar essa inquietação, usei de forma recorrente um exemplo da coleção *História em Movimento* (2014), encontrado na seção *Olho Vivo*, sobre a obra *Os fuzilamentos de maio de 1808*, pintada por Francisco Goya em 1814. Trago aqui novamente esse exemplo.

No capítulo intitulado *A França Imperial*, encontrado no volume dois e destinado ao segundo ano do Ensino Médio, o tema trata do governo francês de Napoleão Bonaparte até o momento de sua queda, com a derrota sofrida na batalha de Waterloo em 1815. Entre os assuntos abordados, o capítulo traz a resistência da população diante da expansão do império francês, o modo como se deu a restauração da monarquia após a queda de Napoleão Bonaparte e os desdobramentos históricos ocasionados em decorrência desse período até os dias atuais.

Ao trazer a expansão do império francês, lemos um pequeno texto que apresenta informações a respeito do Bloqueio Continental europeu, promovido por Napoleão para enfraquecer economicamente a Inglaterra. Portugal e Espanha se negaram a participar desse bloqueio e, por essa razão, tropas francesas invadiram a Espanha em 1807. Relacionada a esse

fato temos, então, a seção *Olho Vivo* que, sobre o título *Terror em Madri*, apresenta informações a respeito da resistência da população espanhola diante da invasão francesa na região. Para tratar desse assunto, a seção traz a obra *Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*, pintado em 1814 por Francisco Goya (Figura 1).



Imagem 1 - *Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*. Pintada em 1814 por Francisco Goya (1746-1828). Óleo sobre tela. 2,68 m x 3,47 m. Museu do Prado, Madri.



Imagem 2 - Seção *Olho Vivo*, coleção *História em Movimento*, 2014b, p. 140-141. Terror em Madri. Em destaque a obra *Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*. Pintada em 1814 por Francisco Goya (1746-1828). Óleo sobre tela. 2,68 m x 3,47 m. Museu do Prado, Madri. Fotografia: Filipe Conde.

Ao abordar a pintura, a seção traça uma série de explicações, divididas entre uma breve introdução, que procura abordar o contexto histórico sobre esse momento da invasão francesa na Espanha, e uma apresentação da obra de Goya, em que a tela é acompanhada por uma série de *boxes* textuais que buscam elucidar alguns pontos da composição. Nos *boxes*, podemos encontrar afirmações como:

O ferimento na mão do personagem central remete às chagas nas mãos de Jesus Cristo, provocadas pelos cravos que o pregaram a cruz. Reforça a ideia de que a morte de inocentes é algo que se repete ao longo da história da humanidade. Para Goya, o assassinato de inocentes não seria uma circunstância própria da guerra, mas um reflexo da crueldade humana [...]. Goya utiliza os contrastes de luz e sombra para destacar a dramaticidade da cena. A única fonte de luz é a lanterna no chão que ilumina as pessoas prestes a serem fuziladas e deixa o pelotão de fuzilamento no escuro. Ao fazer isso, o artista sugere uma divisão entre heróis (no claro) e vilões (no escuro) [...]. Antevendo o seu futuro trágico, esse personagem leva a mão à boca, em um gesto infantil de medo (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 140-141).

Ao entrar em contato com as demais reproduções de pinturas utilizadas na seção *Olho Vivo*, percebi que a maneira de apresentar e relacionar as obras ao conteúdo abordado no capítulo seguiam de modo similar o roteiro encontrado para essa obra de Goya: relacionava-se

algum fato histórico com uma obra de arte que evocasse esse momento. Nessa abordagem, a obra tende a ser apresentada com uma interpretação que infere ações tanto para o pintor, responsável pela execução do quadro, quanto para os personagens que compõem a cena representada.

Isso chamava particularmente minha atenção pois, a meu ver, era perceptível a forma como *Olho Vivo* acabava por criar significados muito particulares para as obras de arte em questão. A ação de inferir significados me incomodava em demasia. No caso dessa obra de Goya e nos excertos trazidos, por exemplo, me inquietava o modo como as afirmações eram feitas: afinal, o que de fato me garantia que os ferimentos na mão do personagem central poderiam ser associados às chagas de Cristo? E, por que, para Goya, o assassinato de inocentes refletiria a crueldade humana? Não teria sido esse quadro encomendado? Goya não estaria executando ali nada mais do que uma cena encomendada que talvez não tivesse quaisquer relações com suas crenças e opiniões pessoais sobre o fato?

No caso da explanação sobre um dos personagens, tal circunstância me parecia ainda mais grave, pois associava a ação de levar as mãos ao rosto a um gesto infantil de medo. Nesse caso, o medo sendo associado à infância, como algo pejorativo, que só no mundo infantil pode ser encontrado. Mas o medo não seria um sentimento humano pertencente a todos nós? Qual a razão de o apresentar como um gesto negativo associado à infância?

Tais afirmações me inquietavam de tal modo que a ideia concebida inicialmente era investigar como os livros didáticos de História produziam sentidos e significados para as reproduções de obras de arte utilizadas em seus capítulos. O meu interesse, nesse momento, se centrava de modo muito preciso nas relações entre palavras e imagens, nas quais procurava compreender por que era possível afirmar certos dizeres sobre as reproduções de pinturas e de que forma as coleções didáticas de História interpretam tais reproduções.

Com o movimento de pesquisa assinalado, percebi que tais indagações deveriam ser pensadas de forma mais ampla. À medida que a investigação progredia, percebia a necessidade de diminuir, digamos assim, o “zoom” que havia proposto ao tema. Ao me propor a um olhar de descoberta, percebi que não seria interessante me concentrar no que é dito, nas relações diretas entre palavra e imagem, mas sim **nas condições que tornaram possíveis essa construção, criando modos particulares de interação entre saber histórico e saber artístico nos livros didáticos de História.**

Outro ponto importante foi o deslocamento do conceito de pintura para o conceito de imagem. De início, minha busca era compreender os diálogos interdisciplinares entre ensino

de História e de História da Arte em livros didáticos de História. Contudo, à medida que avançava nas leituras, análises e reflexões sobre a constituição dos livros escolares de História, percebia que a questão não residia no diálogo entre esses campos do saber, mas se concentrava na questão das imagens enquanto documentos para o ensino de História. Verifiquei com essa pesquisa que sim, há encontros importantes entre saberes históricos e saberes artísticos, porém, não se trata de um diálogo interdisciplinar, mas sim de um entendimento de que é possível produzir conhecimento histórico a partir do uso de imagens e, nesse caso em especial, de reproduções de obras de arte. Essa questão marca não apenas a historiografia da História, como também se apresenta nos livros didáticos da disciplina. Não se trata, contudo, de uma mera transposição didática do saber acadêmico para o saber escolar, mas sim de uma discussão que também se faz presente no âmbito do ensino de História.

O deslocamento para o conceito de imagem mostrou que as relações entre palavras e imagens não se encontram de modo algum resolvidas, sendo uma preocupação constante apresentada por autores de diversas áreas do conhecimento. Acredito que, como coloca W. J. T. Mitchell, uma estrutura de imagem-texto “pode responder as convenções dominantes (ou a resistência à convenção) que governam a relação da experiência visual e verbal” (2009, p. 85 – tradução minha<sup>1</sup>). Porém, segundo Ana García Varas, “[a] relação entre a imagem e a linguagem verbal é uma das mais complexas e problemáticas no estudo visual, tanto historicamente como na teoria da imagem nas últimas décadas” (2011, p. 39 – tradução minha<sup>2</sup>). Devido a essa complexidade, apontada por Varas, mas compartilhada por outros autores que se dedicam ao estudo da visualidade, optei por não adentrar na seara palavra-imagem, concentrando a pesquisa apenas no conceito de imagem.

A metodologia empregada para construir a análise também sofreu importantes modificações ao longo da investigação. Para a escolha da coleção didática que seria analisada, busquei visualizar todas as coleções que compõem o PNLD 2015 de História para o Ensino Médio. Entrei em contato com as editoras responsáveis pelas dezenove obras aprovadas no referido PNLD. Obtive o retorno de apenas oito editoras, que disponibilizaram de forma gratuita suas coleções. No entanto, as editoras Atual, Saraiva e Leya alegaram não terem a versão PNLD 2015 disponível, ofertando em troca suas coleções didáticas de História em

---

<sup>1</sup> “[...] puede responder a las convenciones dominantes (o la resistencia a la convención) que gobiernan la relación de la experiencia visual y la verbal” (MITCHELL, 2009, p. 85).

<sup>2</sup> “La relación entre imagen y el lenguaje verbal es una de las más complejas y problemáticas en el estudio de lo visual, tanto históricamente como en la teoría de la imagen en las últimas dos décadas.” (VARAS, 2011, p. 39).

circulação na rede privada de ensino. A mostra das coleções visualizadas ficou assim configurada:

**Tabela 1 - Coleções aprovadas no PNLD 2015 Ensino Médio e respostas das editoras aos pedidos de doação das coleções.**

<b>1 - COLEÇÃO E AUTORES</b>	<b>2 - EDITORA, ANO, EDIÇÃO</b>	<b>3 - RESPOSTA</b>
<i>Caminhos do Homem</i> Adhemar Marques Flávio Berutti	Base Editorial 2013 2º edição	Não retornou os contatos estabelecidos por e-mail.
<b><i>Conexão História</i></b> <b>Roberto Catelli Junior</b>	<b>AJS</b> <b>2013</b> <b>1º edição</b>	<b>Coleção doada pela editora. Versão para a rede pública de ensino.</b>
<i>História</i> José G.Vinci de Moraes	Positivo 2013 1º edição	Não retornou os contatos estabelecidos por e-mail.
<i>Integralis – História</i> Divalte Garcia Figueira	IBEP 2013 1º edição	Não retornou os contatos estabelecidos por e-mail.
<i>História: cultura e sociedade</i> Sandro Vieira Jean Moreno	Positivo 2013 2º edição	Não retornou os contatos estabelecidos por e-mail.
<i>História em debate</i> Rosiane de Camargo Renato Mocellin	Editora do Brasil 2013 3º edição	Não retornou os contatos estabelecidos por e-mail.
<b><i>História em movimento</i></b> <b>Gislane C. Azevedo</b> <b>Reinaldo Seriacopi</b>	<b>Ática</b> <b>2013</b> <b>2º edição</b>	<b>Coleção doada pela editora e pelos autores. Versão para a rede pública de ensino. Nos respectivos livros, a data de publicação consta como 2014.</b>
<b><i>História Geral e do Brasil</i></b> <b>Cláudio Vicentino</b> <b>Gianpaolo Dorigo</b>	<b>Scipione</b> <b>2013</b> <b>2º edição</b>	<b>Coleção doada pela editora. Versão para a rede pública de ensino.</b>
<b><i>História Global – Brasil e Geral</i></b> <b>Gilberto Cotrim</b>	<b>Saraiva</b> <b>2013</b> <b>2º edição</b>	<b>Coleção doada pela editora. Versão para a rede particular de ensino do ano de 2012.</b>
<b><i>História para o ensino médio</i></b> <b>Marcos Napolitana</b> <b>Mariana Villaça</b>	<b>Saraiva</b> <b>2013</b> <b>1º edição</b>	<b>Coleção doada pela editora. Versão para a rede particular de ensino.</b>
<b><i>História Sociedade e Cidadania</i></b> <b>Alfredo Boulos Júnior</b>	<b>FTD</b> <b>2013</b> <b>1º edição</b>	<b>Coleção doada pela editora. Versão para a rede pública de ensino.</b>
<b><i>História</i></b> <b>Ronaldo Vainfas</b> <b>Sheila de Castro Faria</b> <b>Jorge Ferreira</b> <b>Georgina dos Santos</b>	<b>Saraiva</b> <b>2013</b> <b>2º edição</b>	<b>Coleção doada pela editora. Versão para a rede particular de ensino, do ano de 2014, 1º ed.</b>
<i>Nova História Integrada</i> Hidalgo Ferreira Luiz Estevam de O. Fernandes	Companhia da Escola 2013 3º edição	Não retornou os contatos estabelecidos por e-mail.

1 - COLEÇÃO E AUTORES	2 - EDITORA, ANO, EDIÇÃO	3 - RESPOSTA
<i>Novo Olhar História</i> Marco César Pelegrini Adriana Machado Dias Keila Grinberg	FTD 2013 2º edição	Coleção doada pela editora. Versão para a rede pública de ensino.
<i>Oficina de História</i> Flávio de Campos Regina Claro	Leya 2013 1º edição	Coleção doada pela editora. Versão para a rede particular de ensino, do ano de 2015.
<i>Por dentro da História</i> Maria Aparecida Pontes Célia Cerqueira	Escala Educacional 2013 3º edição	Não retornou os contatos estabelecidos por e-mail.
<i>Ser Protagonista História</i> Valéria Vaz	SM 2013 2º edição	Coleção doada pela editora. Versão para a rede pública de ensino.
<i>História – Das cavernas ao terceiro milênio</i> Patrícia Ramos Braick Myriam Becho Mota	Moderna 2013 3º edição	A editora negou a doação da coleção justificando não ter mais disponível os lotes referentes ao PNLD 2015, repassados interinamente para a Secretaria de Educação do Estado do RS.
<i>Conexões com a História</i> Alexandre Alves Letícia F. de Oliveira	Moderna 2013 3º edição	A editora negou a doação da coleção justificando não ter mais disponível os lotes referentes ao PNLD 2015, repassados interinamente para a Secretaria de Educação do Estado do RS.

Fontes: colunas 1 e 2 – Guia de livros didáticos PNLD 2015 Ensino Médio; coluna 3 – elaborada pela autora.

Ao entrar em contato com essas coleções, busquei visualizar como as reproduções de obras de arte se encontravam dispostas junto aos conteúdos históricos abordados. Chamou-me a atenção a presença massiva desse tipo específico de reprodução, que pode ser encontrado facilmente quase em todas as páginas dessas publicações. Em alguns casos, é possível encontrar até mesmo de três a quatro reproduções de obras de arte a cada duas páginas.

Em razão da proliferação das reproduções de obras de arte, procurei encontrar, dentro das coleções, espaços destinados a apresentar o conteúdo histórico através do uso de imagens, nos quais estas assumissem uma função de ensino para a História e não aparecessem apenas como ilustração dos assuntos abordados. Dentre as dez coleções consultadas, encontrei duas obras em que as imagens assumiam certo protagonismo, recebendo seções dedicadas a ensinar História através de recursos visuais, como a coleção *História em Movimento* (2014), com a seção *Olho Vivo*, e a coleção *Oficina de História* (2015), com a seção *Análise de imagens*.

De modo geral, ambas as seções se caracterizam por efetuar leituras de imagens, realizando, nesse movimento de interpretação, relações entre imagem e conteúdo histórico. Por serem espaços em que os encontros entre o ensino de História e o de Artes Visuais são visíveis, não apenas pela presença da imagem, mas, sobretudo, pelo modo como as imagens

eram trabalhadas, selecionei as referidas coleções. O intuito inicial era analisar as seções *Olho Vivo* e *Análise de Imagem*, com um total de vinte e cinco reproduções de pinturas, buscando compreender as relações entre obra de arte e conteúdo histórico presente nesses espaços, especialmente no que tangia às relações entre palavra e imagem.

Com as mudanças de perspectiva adotadas, que me fizeram pensar sobre a constituição dos livros didáticos de História e não apenas sobre as imagens neles contidas – aliado ainda à busca por encontrar/construir uma metodologia de análise que pudesse responder aos problemas de pesquisa inicialmente levantados – optei em trabalhar com apenas uma coleção didática, restringindo a análise à seção *Olho Vivo*, pertencente a coleção *História em Movimento* (2014). A opção em trabalhar com apenas uma coleção didática levou em consideração os seguintes aspectos:

- Trabalhar com coleções pertencentes ao PNLD 2015 de História para o Ensino Médio.
- Restringir a análise para apenas uma coleção, permitindo olhar em profundidade para uma situação específica.

Esses apontamentos marcam a trajetória da investigação ora apresentada, que se colocou em construção desde o momento da elaboração do projeto de pesquisa. As modificações formuladas nesse percurso são oriundas, sobretudo, de uma tentativa de me aproximar do livro didático de História a partir de um olhar de descoberta que, neste caso, foi propiciado pela incursão da presente pesquisa no campo da Educação e do Ensino de História. A presença das Artes Visuais segue como uma característica forte desta investigação, porém, conta agora com uma fundamentação que também parte do livro didático de História, que se encontra circunscrito em um universo pedagógico e educacional particular.

## ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para responder aos problemas de pesquisa formulados, referentes ao modo como as imagens são trabalhadas pedagogicamente pela coleção *História em Movimento* (2014) e à forma em que se estabelecem as relações entre ensino de História e de Artes Visuais na referida coleção, a investigação apresenta três partes estruturadas da seguinte maneira:

### **Parte 1 – A presença das imagens em livros didáticos de História.**

Para adentrar o tema das imagens em livros didáticos de História, me concentrei, na Parte 1, em discutir questões a respeito da presença de registros imagéticos em livros escolares. Para tanto, discuto questões a respeito do uso de imagens enquanto documentos para a História e o ensino de História, apresentando ainda a revisão de literatura realizada sobre o referido tema.

### **Parte 2 – Coleção *História em Movimento* (2014) a partir do Edital de Convocação 01/2013 e do *Manual do Professor***

Na Parte 2, busco compreender a constituição dos livros didáticos, observando as relações entre esses livros e a presença de imagens nos livros escolares. Para essa tarefa, me detive na análise do Edital de Convocação 01/2013, destinado à inscrição e à avaliação das coleções didáticas que integraram o PNLD 2015 para o Ensino Médio, além do *Manual do Professor* que acompanha a coleção *História em Movimento* (2014).

### **Parte 3 – Ensino de História, Imagens e Arte na coleção *História em Movimento***

Na Parte 3, apresento a análise realizada da coleção *História em Movimento* (2014) e da seção *Olho Vivo* que buscou compreender as relações entre ensino de História, imagens e arte na referida coleção.

## PARTE 1: A PRESENÇA DAS IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Os interesses que movem essa investigação partem da compreensão do livro didático como documento capaz de fornecer, a partir das problematizações trazidas pelo pesquisador, conhecimento sobre os contextos educacionais, políticos e culturais nos quais se encontra inserido. Nesse sentido, entendo o livro didático enquanto “documento fabricado socialmente” (LE GOFF, 2003, p. 538), resultante “do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria” (LE GOFF, 2003, p. 538).

Ao tratar de uma coleção didática que circula atualmente na rede de ensino pública, essa investigação trata ainda do livro didático enquanto documento situado no tempo presente. Por essa razão, a coleção *História em Movimento* (2014) se caracteriza por ser um material inscrito na vivência escolar da atualidade, marcado “por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo” (DELGADO; FERREIRA, 2012, p. 25), e por se organizar enquanto documento “inserido nos processos de transformação em curso” (DELGADO; FERREIRA, 2012, p. 25).

De modo geral, os livros escolares são construídos por feixes complexos de relações. Para Ana Maria Monteiro, os livros didáticos são “produtos de relações entre grupos” (2015, p. 209) que envolvem diferentes agentes em sua constituição e apropriação, sendo frutos de ações e demandas sociais específicas. São materiais que divulgam de forma massiva o conhecimento socialmente legítimo, tendo por característica a sua produção atrelada às relações entre o saber escolar, as políticas educacionais, as instituições editoriais e os autores das obras didáticas (MONTEIRO, 2013).

Para Circe Bittencourt (2013), o livro didático constitui-se de múltiplas facetas. Por tal razão, ocupa ao mesmo tempo o papel de mercadoria, pertencente a indústria cultural, o de depositário dos conteúdos escolares, em que são elencados os conteúdos que devem ser aprendidos, o de instrumento pedagógico, ao elaborar técnicas de ensino voltadas ao professor, e o de “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2013, p. 71-72).

Dadas essas questões, se torna pouco possível compreender o livro didático em sua totalidade. Tal tarefa tornaria a presente investigação maçante e cansativa, além de não ser o objetivo desta investigação tentar exaurir a definição sobre os livros escolares, analisando-os através de todas as suas facetas possíveis e existentes. Diante disso, me volto, então, apenas

para um dos feixes que o constitui, buscando me dedicar a um tema que muito me instiga: a presença das imagens em livros didáticos de História, especialmente as reproduções de obras de arte. Como salientado anteriormente, meu interesse se centra em compreender como as reproduções de obras de arte são abordadas pedagogicamente pela coleção *História em Movimento* (2014), bem como entender de que modo se estabelecem as relações entre o ensino de História e de Artes Visuais na referida coleção.

A realização da presente pesquisa possibilitou perceber que a historiografia escolar, no que concerne especialmente a literatura didática, se encontra repleta de imagens oriundas do universo artístico. Contudo, ainda que presentes nos livros didáticos de História, tais imagens parecem pouco contribuir para o ensino da disciplina. Isso porque, assim como os demais registros visuais que integram esses materiais, as reproduções de obras de arte são em grande medida ainda utilizadas como ilustrações, servindo apenas de apoio visual para os textos escritos.

Um dos desafios da presente investigação foi a tentativa de perceber as imagens que compõem os livros didáticos de História para além de seu aspecto enquanto ilustração. Isso porque, mesmo que as reproduções de obras de arte – e em geral as imagens – estejam nos livros didáticos apenas para o auxílio do ensino de História, há um aspecto importante que precisa ser considerado: as imagens estão presentes nesses materiais. Um simples folhar já é capaz de demonstrar a riqueza imagética dos livros didáticos de História atuais, que contam com diversas tipologias de imagem, sendo comum não apenas a presença de reproduções de obras de arte, como também de fotografias, páginas de jornais e revistas, cartazes, charges, *frames* de programas televisivos, propagandas publicitárias e cinema, mapas, tabelas, gráficos, ilustrações, entre outros.

Com o intuito de pensar de forma diferente sobre as imagens que permeiam os livros escolares, busquei percebê-las de outro modo que não enquanto ilustrações pois, ainda que vistas dessa forma nas coleções didáticas, me instigava o fato da proliferação intensa de imagens nesses materiais. Se as imagens servem em grande parte para ilustrar os livros escolares, isso seria suficiente para explicar sua presença massiva junto aos conteúdos abordados? Se o papel que ocupam é de auxílio imagético ao texto escrito, sendo assim facilmente descartáveis – uma vez que parecem não contribuir de forma efetiva para o ensino de História – quais razões justificariam a permanência das imagens nesses materiais mesmo sabendo que serviriam apenas para ilustrar o texto escrito?

Pensando nessas inquietações e buscando perceber as imagens que compõem os livros didáticos de História de outra forma, entendo o universo imagético dos livros escolares e, principalmente, as reproduções de obras de arte como rupturas, como brechas que escapam da discursividade característica da historiografia escolar e, sobretudo, da literatura didática. Por ser, entre outras coisas, instrumento de ensino, o livro didático se caracteriza por apresentar “textos didatizados, ou seja, inscrevem-se em um ambiente pedagógico específico e em um ambiente regulador” (MONTEIRO, 2013).

Segundo Bittencourt, o livro didático acaba sendo

limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo. (BITTENCOURT, 2013, p. 73).

Diante desse contexto, acredito que as imagens podem ser entendidas como rupturas capazes de tensionar a própria narrativa da qual fazem parte e servem de ilustração. Apesar dos livros escolares serem produtos padronizados que apresentam linguagens condicionadas e formatadas, as reproduções de obras de arte neles contidas podem – assim como os textos escritos – instigar, desenvolver, ensinar e produzir conhecimento histórico, atuando, portanto, para além de seu papel enquanto simples ilustração de conteúdos abordados.

Dada a importância com a qual percebo as imagens e, principalmente, as reproduções de obras de arte nos livros escolares, a presente pesquisa se propõe a colocar a imagem como um dos elementos centrais dessa discussão, colocando-a em relação harmônica com o livro didático. Não se pretende aqui sobrepor as imagens ao livro didático, mas sim uma tentativa de refletir sobre esses dois elementos em conjunto.

Por ser o livro didático aqui percebido enquanto documento fabricado socialmente, circunscrito aos valores de sua época, entendo ainda que o papel e o lugar ocupado pelas imagens nos livros didáticos de História se transformou ao longo dos tempos. Por essa razão, acredito que o modo como as imagens e, principalmente, as reproduções de obras de arte se encontram na coleção *História em Movimento* (2014) seja o resultado provisório de movimentações educacionais, políticas e culturais (dentre outras) que entendem de maneira muito particular o papel das imagens no ensino atual de História.

## 1.1 IMAGENS

Ainda que utilizado aqui em um contexto específico, o conceito de imagem não é um consenso entre os pesquisadores, sendo possível encontrar distintas definições que variam conforme a abordagem utilizada por cada autor. A proliferação de pesquisas sobre as imagens pode ser observada com maior intensidade a partir da década de 1990, quando W.J. Thomas Mitchell e Gottfried Boehm cunham os termos giro pictorial e giro icônico no contexto acadêmico americano e alemão, respectivamente, enfatizando a imagem como lugar próprio de pensamento (VARAS, 2011). Segundo Ana Garcia Varas (2011), os termos giro pictorial e giro icônico trouxeram, entre outras coisas, a compreensão em amplos contextos do significado das imagens, de modo que atualmente o âmbito imagético se caracteriza por ser um espaço heterogêneo de estudos.

Por essa razão, existem diversas disciplinas interessadas em compreender o que são e o que significam as imagens, como por exemplo, a Hermenêutica, a Fenomenologia, a Filosofia Analítica, o Estudo da Cultura, e o Estudo Filosófico da Ciência (VARAS, 2011), além, ainda, da Semiótica e da Cultura Visual, entre outros. Diante da amplitude de disciplinas, Varas destaca a multiplicidade de temáticas exploradas, como por exemplo “as diferenças icônicas, os jogos culturais da linguagem, modelos de argumentação visual, corporalidade, performatividade etc...” (2011, p. 12 – tradução minha)<sup>3</sup>. Para a autora, independente da multiplicidade de sentidos e abordagens, a importância desses estudos reside no fato de que “as imagens são em si mesmo um núcleo central da comunicação e da cultura atuais, e dessa forma, um enclave básico para compreender e investigar as sociedades em que nos movemos” (VARAS, 2011, p. 11 – tradução minha<sup>4</sup>).

Para a presente investigação, me aproximo de Hans Belting por colocar que o conceito de imagem deve ser compreendido a partir de uma abordagem antropológica, não no que se refere a uma disciplina específica, mas sim porque o significado de tal conceito é culturalmente determinado. Além disso, o autor se refere a esse tipo de abordagem igualmente pelo desejo de entender as imagens de forma aberta e interdisciplinar (BELTING, 2014).

---

<sup>3</sup> “diferencia icónica, juegos culturales del lenguaje, modelos, argumentación visual, corporalidad y performatividad, etc.” (VARAS, 2011, p. 12).

<sup>4</sup> “Las imágenes son así mismo, y según una de las retóricas comunes, un núcleo central de la comunicación y la cultura actuales, y, de esta forma, un enclave básico para comprender y investigar las sociedades en las que nos movemos” (VARAS, 2011, p. 11).

Para Belting,

uma imagem é mais do que um produto da percepção. Surge como o resultado de uma simbolização pessoal ou coletiva. Tudo o que comparece ao olhar ou perante o olho interior pode deste modo aclarar-se através da imagem ou transformar-se numa imagem. Por isso, o conceito de imagem, quando se toma a sério, só pode ser, em última análise, um conceito antropológico. (BELTING, 2014, p. 22).

Por ser o homem o lugar das imagens – e não o senhor de suas imagens – Belting defende que as imagens estão indissociavelmente atreladas ao meio pelo qual se materializam. Cada imagem assume assim uma relação direta com o suporte em que serão reproduzidas, sendo o meio aqui entendido como o lugar de corporalização das imagens: “visto que uma imagem não tem corpo, precisa de um meio no qual se corporalize” (BELTING, 2014, p. 28).

Sendo assim,

a própria produção de imagens é um acto simbólico e, por isso, exige de nós um modo de percepção igualmente simbólico, distinto da percepção visual quotidiana. As imagens que fundam e instituem sentido, que, como artefactos, ocupam o seu lugar no espaço social, surgem no mundo como imagens mediais. O meio portador é em si mesmo veículo de significado e confere a possibilidade das imagens serem percebidas. Desde as mais antigas manufaturas até os processos digitais, elas encontram-se sujeitas às condições técnicas que determinam as características mediais com as quais as percebemos. É a encenação através de um meio de representação que funda o acto da percepção (BELTING, 2014, p. 32).

Dialogando com Belting e entendendo a importância do meio para a compreensão das imagens – uma vez que o meio no qual se materializam também influencia no sentido, na percepção e na relação que estabelecemos com o mundo visual – imagem será aqui utilizada para designar as reproduções das obras de arte presentes na coleção *História em Movimento* (2014). Entendo que a coleção não apresenta as obras de arte originais, mas sim as reproduções imagéticas das mesmas. Nesse sentido, os livros didáticos de História apresentam versões em forma de imagem, e jamais a obra em si mesma. Esse detalhe, ainda que possa parecer ingênuo, acarreta em algumas observações importantes.

No caso do universo artístico, conhecer uma obra de arte através de sua reprodução imagética implica não ter acesso a informações como relevo, textura, dimensões, movimento, traços, questões espaciais da obra em relação ao seu entorno, entre outros. Isso porque, ao serem reproduzidas e tornadas imagens bidimensionais e planificadas, tais informações acabam por se perder. Por essa razão, ainda que se possa conhecer uma obra de arte através da reprodução de sua imagem, dificilmente teremos acesso a toda sua composição, o que provavelmente deve alterar de modo significativo nossa experiência visual. Podemos citar

como exemplo dessa questão a obra *A batalha do Avahy*, pintada entre 1872-1877 por Pedro Américo. Considerada uma das maiores telas já pintadas por um artista brasileiro, com dimensões de 11 metros de largura por 6 metros de comprimento, a experiência visual propiciada por sua reprodução na coleção *História em Movimento* (2014), na seção *Olho Vivo*, dificilmente deve se aproximar da experiência real de ver essa tela no Museu de Belas Artes, como pode ser percebido nas figuras a seguir:



Imagem 3 - Em destaque: *A batalha do Avahy* (1872-1877), de Pedro Américo (1843-1905), óleo sobre tela, 6 m x 11 m, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Fotografia: Museu Nacional de Belas Artes.



Imagem 4 - Seção *Olho Vivo*, coleção *História em Movimento*, v.2, 2014, p.250-251. O povo é o Herói. Em destaque, no centro das páginas, a obra *A batalha do Avahy*, pintada entre 1872-1877, por Pedro Américo (1843-1905). Óleo sobre tela. 6m x 11m. Museu Nacional de Belas Artes. Fotografia: Filipe Conde.

Outro ponto a ser salientado é que, por serem reproduções, a interação entre espectador e obra acontece de outra forma, uma vez que não estamos em um ambiente expositivo ou museal. Na presente situação, o livro didático se torna o meio da reprodução e, por conseguinte, o instrumento que materializa a imagem, assumindo, portanto, o papel de mediador entre leitor e obra. Em meio a esse contexto, o processo de diagramação dos livros escolares deve ser observado, uma vez que nele adaptações são realizadas nas imagens para que estas possam ser inseridas nas páginas junto aos textos.

Durante a diagramação, as imagens sofrem inúmeras alterações que vão desde variações nas paletas de cores que compõem a reprodução até cortes mais bruscos, que buscam destacar detalhes da obra original. Em outras situações, como encontrado na coleção *História em Movimento* (2014), há ainda cortes na imagem que acabam retirando elementos da composição, como no caso da pintura *Os Embaixadores* (1497-1543) de Hans Holbein. Encontrada na Seção *Olho Vivo*, a reprodução conta com a ausência da representação de Jesus Cristo crucificado que se encontraria na parte superior à esquerda da imagem.



Imagem 5 - *Os embaixadores*, 1533, de Hans Holbein (1497-1543). Óleo sobre tela 2,07 m x 2,1 m. National Gallery, Londres. Fotografia: National Gallery, Londres.

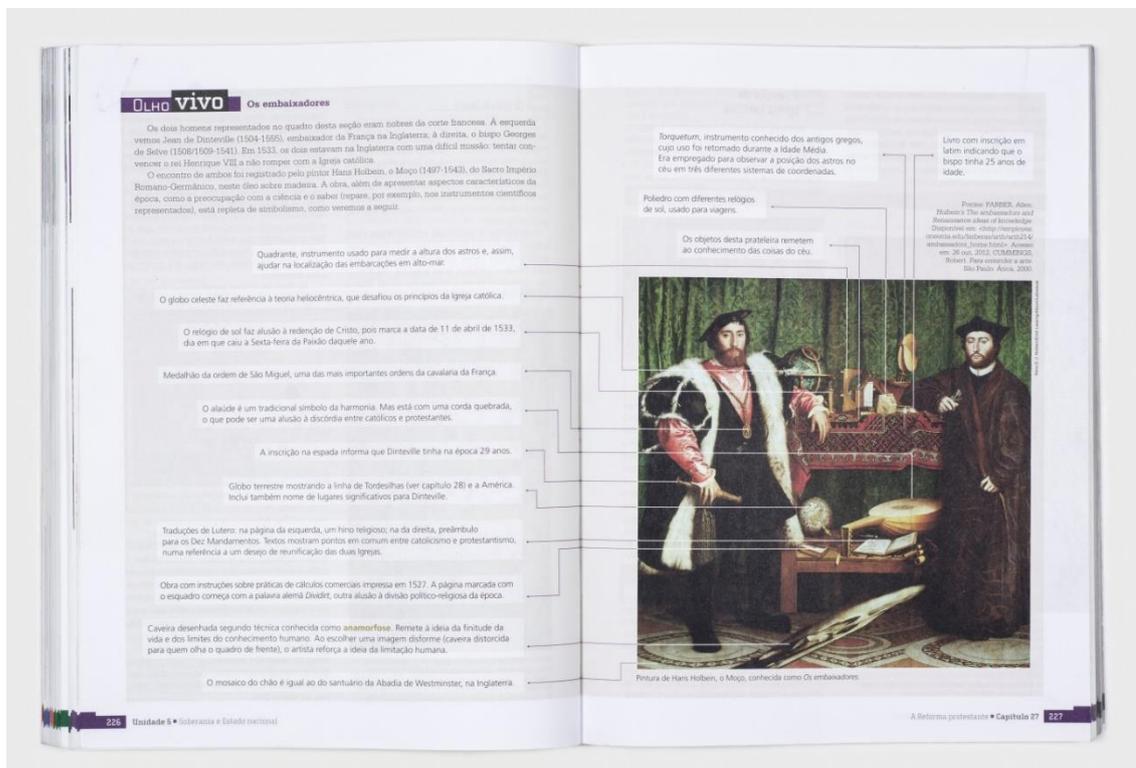


Imagem 6 - Seção *Olho Vivo*, coleção *História em Movimento*, v.1, 2014, p. 226-227. *Os embaixadores*, 1533, de Hans Holbein (1497-1543). Óleo sobre tela 2,07 m x 2,1 m. National Gallery, Londres. Fotografia: National Gallery, Londres. Fotografia: Filipe Conde.

Sendo assim, podemos entender que os livros didáticos acabam por reelaborar as obras de arte apresentadas. Ao transformarem as obras de arte em imagens e ainda realizarem adaptações oriundas do processo de diagramação, os livros escolares atuam como agentes que interferem na composição visual da obra. No caso da pintura *Os Embaixadores*, a figura de Jesus Cristo crucificado é entendida por muitos pesquisadores como uma das chaves de interpretação da pintura. A ausência desse elemento na seção *Olho Vivo*, ainda que possa passar despercebida, acarreta, portanto, em uma importante modificação que não está de acordo com o que a obra de arte é originalmente.

Cada imagem assume assim uma relação direta com o suporte em que se materializa. Conforme Belting, a questão não reside no fato de perguntar “O que são as imagens?”, mas sim em compreender que “o conceito de imagem só pode enriquecer-se se falarmos de imagem e de meio como duas faces de uma mesma moeda, que são impossíveis separar, embora estejam separadas pelo olhar e signifiquem coisas diferentes” (2014, p. 23). Por essa razão, a imagem é aqui entendida em associação direta com livro didático, por ser o meio pelo qual se corporaliza e é apresentada.

Como podemos perceber, as reproduções de obras de arte acabam por assumir, no contexto dos livros escolares, particularidades que devem ser levadas em consideração. Os aspectos apontados anteriormente contribuem para que a coleção *História em Movimento* (2014) crie formas específicas de ver, interagir e experienciar o universo artístico. Nesse sentido, podemos afirmar que a coleção estimula um modo de percepção visual orientando já a partir da corporalização da imagem, os sentidos e as relações que devemos estabelecer com a mesma.

## 1.2 IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A coleção *História em Movimento* (2014), analisada na presente investigação, conta com um total de 732 imagens, sendo 238 reproduções de obras de arte espalhadas pelos três volumes da obra (1º ano, v. 1; 2º ano, v. 2; 3º ano, v. 3). Ainda que não sejam a maioria, as reproduções de obras de arte perdem espaço apenas para as fotografias que, ao total, contam com 313 reproduções inseridas na coleção. A quantidade de imagens presentes nas coleções atuais chama a atenção, sobretudo se compararmos esse número com um livro didático de finais do século XIX. Se em cada volume de *História em Movimento* existe uma média próxima a 200 reproduções de imagens variadas, em um livro como *Pequena História do*

*Brasil por perguntas e respostas*, de 1890, escrito por Joaquim Maria Lacerda, voltado para o que seria hoje o Ensino Fundamental, havia, por exemplo, um total de 54 imagens, sendo apenas 2 reproduções de obras de arte, enquanto que as demais eram retratos de figuras políticas e religiosas (BUENO, 2003).

A grande quantidade de imagens nos livros didáticos atuais se deve a diversos fatores, como por exemplo, melhorias tecnológicas nos processos de produção dos livros escolares, principalmente, nas técnicas de impressão e reprodução, ampliação da noção de documento, o que permitiu que documentos visuais fossem alçados ao patamar de documento para o campo da História, e políticas educacionais que passam a incorporar em suas legislações o uso de imagens no ensino de História, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, há que se destacar ainda que é no século XX que as imagens, a partir das mídias fotográficas, televisivas e cinematográficas começam a ser incorporadas no cotidiano dos brasileiros, tornando os registros visuais um elemento comum no dia a dia de muitas pessoas.

Estudos mostram que as imagens nos manuais de História se popularizam a partir do século XIX, quando já era possível encontrar litogravuras de cenas históricas junto aos textos escritos (BITTENCOURT, 2013). Os manuais produzidos entre finais do século XIX e início do século XX contavam com a reprodução mecânica das imagens, nos quais artistas ilustradores/gravadores eram contratados pelas editoras para copiar em forma de gravura as imagens que deveriam compor as obras. Esse procedimento, comum na produção dos livros entre os séculos XVI e XIX, contava com a produção de matrizes a partir de diversas técnicas, além da litogravura, como a xilogravura, o metal, o linóleo e outros elementos plásticos, metálicos ou sintéticos usados para as matrizes de impressão (BUENO, 2003).

Segundo João Batista Gonçalves Bueno,

a produção da litografia pelo artista gravador revelou-se como um momento de escolhas estéticas. Ele lidou diretamente com os limites das técnicas do desenho de gravação das matrizes que foram utilizadas na impressão. Neste caso, notou-se que várias das características intrínsecas das pinturas originais não podiam ser repassadas para o desenho litográfico, como as cores e as manchas de tinta. O artista gravador devia escolher através de linhas e chuleados, as variações de tonalidades do desenho. Para realizar esta tarefa, ele deveria utilizar a cor preta, ou outra cor vermelho ou azul, para compor com o branco do papel e, assim, criar uma imagem que possuísse algumas semelhanças com a obra de arte que ele pretendia reproduzir. O resultado deste trabalho era sempre muito diferente da pintura original (BUENO, 2003, p. 27).

Para Bittencourt, são esses aspectos técnicos, juntamente com aspectos mercadológicos, os pontos centrais para a compreensão da presença das imagens nos impressos escolares. Em finais do século XIX até meados da década de 1930, boa parte dos manuais brasileiros eram impressos na França, o que influenciava no modo como as imagens dos livros de História Geral ou Universal se caracterizaram. Conforme a autora, tornou-se comum nesse período que editoras francesas passassem a vender os direitos de reprodução de imagens para as editoras brasileiras, tornando estas compradoras de fotolitos de ilustrações para serem incorporadas nos manuais didáticos. Contudo, tal prática não era possível no que dizia respeito aos livros dedicados à História do Brasil, nos quais autores e editores tiveram de criar seus próprios repertórios imagéticos, uma vez que não tinham como recorrer ao suporte de ilustrações estrangeiras (BITTENCOURT, 2013). É o caso, por exemplo, das gravuras relacionadas à população indígena que tiveram de ser criadas para serem incorporadas aos manuais didáticos que contavam sobre a História do Brasil, reproduções quase sempre encontradas nos capítulos que narram a chegada dos portugueses no país, ou ainda sobre o período colonial brasileiro.

No que concerne as imagens de obras de arte, é possível notar um aumento significativo da presença de reproduções nos manuais escolares no decorrer da primeira metade do século XX, quando as técnicas manuais de impressão começam a ser lentamente substituídas pelo processo de clichês fotográficos, já muito utilizado na época em jornais, revistas e almanaques (BUENO, 2003). Torna-se comum nesse momento a reprodução de obras de artistas ligados à Academia Imperial de Belas Artes que passam a compor o acervo imagético dos livros didáticos sobre a História do Brasil. A busca pela construção de uma identidade nacional, aliada à arte acadêmica, criada e patrocinada pelo governo brasileiro, influencia os temas que serão retratados pelos artistas, incentivados a produzir obras ligadas a personagens e fatos históricos brasileiros. Nesse momento, reproduções de quadros como *A primeira missa no Brasil* (1860), de Victor Meirelles, *A batalha do Avaí* (1872-1877) e *Tiradentes Esquartejado* (1893), de Pedro Américo, começam a fazer parte dos manuais de história. Atualmente, tais pinturas ainda são muito recorrentes nos livros didáticos brasileiros, estando presentes inclusive na coleção *História em Movimento* (2014).

Durante a década de 1970, já era comum a reprodução de muitas imagens nos livros didáticos de História, posto que os valores pedagógicos da época defendiam que a utilização de imagens “em sala de aula possibilitava um ato de leitura mais ameno, levando a um maior interesse dos alunos pela aprendizagem em História” (BUENO, 2003, p. 36). Nas décadas

finais do século XX, a utilização de tecnologia eletrônica passa a facilitar o processo de inserção dos registros visuais nos livros escolares, contribuindo para a presença massiva desses elementos nas obras didáticas contemporâneas. Nesse momento até a atualidade, as imagens são capturadas por registro fotográfico, sendo em seguida digitalizadas para depois serem impressas no papel. Ainda que esse procedimento pareça reproduzir com maior fidelidade a imagem, se compararmos essas imagens com as impressões que eram realizadas através das técnicas manuais de gravuras, é preciso destacar que ainda se encontram muito distantes da versão original, uma vez que, como salientado anteriormente, a imagem não consegue transpor as diversas minúcias que compõem uma obra de arte.

### 1.3 IMAGENS ENQUANTO DOCUMENTOS PARA A HISTÓRIA

Além das transformações das técnicas de impressão das imagens, outro fator importante que nos ajuda a compreender a presença desses elementos nos livros didáticos atuais é o entendimento de que as imagens podem ser também utilizadas enquanto documentos<sup>5</sup> para a História e para o ensino de História.

O patamar alcançado pelas imagens como documentos de pesquisa pode ser explicado a partir das mudanças nos paradigmas que acompanharam a disciplina de História ao longo dos tempos, principalmente na segunda metade do século XX. Conforme diversos autores, a construção do saber histórico esteve marcado pela supremacia da escrita enquanto objeto privilegiado de estudo, preponderantemente durante as décadas finais do século XVIII – momento em que a História começa a ser delineada como disciplina – até meados da segunda metade do século XX, quando a influência francesa da revista dos *Annales* se torna o marco de uma profunda reflexão nos modos de fazer História, o que atinge diretamente o tema dos documentos e sua utilização pelo historiador.

---

<sup>5</sup> No que diz respeito às nomenclaturas, Peter Burke adverte para o uso do termo documento ao invés da terminologia fonte. De uma maneira um tanto irônica, Burke coloca que “tradicionalmente, os historiadores têm se referido aos seus documentos como ‘fontes’, como se eles estivessem enchendo baldes no riacho da Verdade, suas histórias tornando-se cada vez mais puras, à medida que se aproximam das origens” (2004, p.16). Com essa afirmação, o autor chama a atenção para o sentido do termo fonte, que pode sugerir a concepção de uma história marcadamente positivista, calcada nos valores de que a pesquisa histórica, através da seleção de seus documentos, pode almejar o acesso a uma pretensa verdade e origem dos fatos. Por concordarmos com essa questão, utilizaremos aqui o termo documento, ao invés de fonte. Porém, sabemos que a nomenclatura usual recai sobre esta última, sendo ainda a palavra fonte visual a expressão recorrente para se referir ao uso das imagens enquanto documentos para a pesquisa histórica e para o ensino de História.

A preponderância da utilização de documentos escritos pela História se encontra atrelada ao papel atribuído ao conhecimento histórico e à figura do historiador em cada época e lugar. Em linhas gerais, é possível destacar que as concepções teóricas, bem como os paradigmas que marcam a história da disciplina, balizaram as relações do historiador com seus objetos de pesquisa. Contudo, essa questão se encontra também associada, como demonstra Paulo Knauss (2006), a uma concepção que envolve ainda os modos pelos quais se escolheu contar a história da História. Isso quer dizer que talvez não tenha somente havido uma preponderância na utilização dos documentos escritos, mas igualmente uma historiografia que constituiu a disciplina a partir de um modelo de hierarquização que, nesse caso, privilegiou um tipo particular de documento para a investigação histórica.

Conforme Knauss,

as leituras da historiografia nos tempos atuais tendem a reconhecer somente as práticas de estudo da história que se assemelham ao modelo da história científica consagrada à partir do século XIX. Essas leituras caracterizam a constituição de uma memória disciplinar. Nesse percurso, definiu-se o uso das fontes escritas como padrão geral de avaliação das práticas de investigação histórica. Tal abordagem da história da História despreza, por exemplo, a influência e a abrangência do movimento dos antiquários e sua abertura para a diversidade das fontes da história. Certamente, pode-se dizer que há nisso a vontade de afirmar uma visão linear da história da História que tende a uma leitura evolucionista do conhecimento e que procura desconhecer os muitos usos do passado nas sociedades de todos os tempos e a diversidade de formas de pensar a História (KNAUSS, 2006, p.102).

Dentro desse contexto que a historiografia colocou os documentos escritos como os principais objetos de estudo para a construção do conhecimento histórico. Para Knauss,

é nesse sentido que as imagens foram desprezadas. De modo geral, a possibilidade de usá-las como provas não favoreceu a valorização delas na historiografia que, entretanto, utilizou as imagens nos campos em que as fontes escritas não se evidenciavam suficientemente como no estudo da Antiguidade (KNAUSS, 2006, p.102).

Tendo essa questão em vista, o campo da História voltou a se aproximar das imagens, ou melhor, a legitimá-las enquanto objetos possíveis de conhecimento no decorrer do século XX, em função de diversos movimentos no campo da História em que se destacam a publicação da *Revista dos Annales (Annales d'histoire économique et sociale)*, a partir de 1929, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, e também pela publicação do livro *Nova História (Faire l'histoire)*, de Jacques Le Goff e Pierre Nora em 1974. Diversos autores convergem ao dizer que os historiadores pertencentes ao movimento dos *Annales* sempre defenderam a ampliação da noção de documento, principalmente pela própria escolha de seus

temas e objetos de pesquisa (HUPP, 2014). Contudo, como salienta Maria de Lourdes Janotti, a “vitalidade do movimento historiográfico não se limitou ao grupo dos *Annales* nem a França. Foi tanto um acontecimento de circulação cultural como de convergência de interesses de historiadores europeus e americanos” (2008, p. 14).

O historiador Ulpiano Bezerra de Meneses coloca, porém, ser preciso evitar certas ilusões, uma vez que “a História, como disciplina, continua a margem dos esforços realizados no campo das demais ciências humanas e sociais, no que se refere não só as fontes visuais, como a problemática básica da visualidade” (2003, p. 20). Meneses destaca o papel ainda ocupado pelas imagens no campo da História, onde atuam geralmente como simples ilustrações, servindo como “confirmação muda de conhecimento produzido a partir de outras fontes ou, o que é pior, de simples indução estética em reforço ao texto, ambientando afetivamente aquilo que de fato contraria” (2003, p. 21).

Dessa maneira, é possível perceber que a utilização da imagem como documento de pesquisa ainda não é um terreno seguro dentro do campo da História. Dada sua reinserção recente na historiografia aliada à pouca proximidade do campo com esse objeto, o trabalho com imagens, se não for bem realizado, tende a retornar em prejuízos à investigação. Como qualquer outro documento, o uso da imagem necessita de um aparato crítico que leve em consideração sua produção e circulação, bem como o contexto espaço-temporal ao qual faz parte e se encontra inserida. Segundo Meneses (2003), um dos principais erros dos historiadores, ao utilizarem a imagem em suas investigações, é a falta de relação documental entre os textos e os registros visuais utilizados, que pouco são concebidos como documentos possíveis para a construção de saber histórico.

Ainda que a mirada lançada por Meneses não seja promissora, podemos encontrar interessantes estudos de historiadores que têm pensado na imagem enquanto objeto de pesquisa para a História, como é o caso, por exemplo, de Peter Burke e Carlo Ginzburg, apenas para citar alguns. No livro *Testemunha Ocular* (2004), Peter Burke desenvolve uma interessante argumentação para demonstrar “que imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica” (BURKE, 2004, p. 17). Entendendo as imagens a partir do conceito de evidência histórica, não no sentido literal do termo, mas sim enquanto elementos que permitem compartilhar “as experiências não-verbais ou o conhecimento de culturas passadas” (BURKE, 2004, p. 17), Burke defende que, como quaisquer documentos, os registros visuais devem ser utilizados dentro dos seus limites enquanto objetos de pesquisa, sendo dever do pesquisador conhecer as potencialidades e as

fragilidades do uso das imagens, que requerem cuidados específicos ao serem investigadas. Nesse sentido, coloca que

imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades. A “crítica da fonte” de documentos escritos há muito tempo tornou-se uma parte essencial da qualificação dos historiadores. Em comparação, a crítica de evidência visual permanece pouco desenvolvida, embora o testemunho de imagens, como o dos textos, suscite problemas de contexto, função, retórica, recordação (se exercida pouco, ou muito tempo depois do acontecimento), testemunho de segunda mão, etc. (BURKE, 2004, p. 18).

Já Carlo Ginzburg, no prefácio do livro *Investigando Piero: O batismo, o ciclo de Arezzo, a Flagelação de Urbino* (2010), defende que historiadores e historiadores da arte se tornem pesquisadores mais próximos. Conforme o autor,

foi-se o tempo em que historiadores acreditavam que deviam trabalhar apenas com testemunhos escritos. Já Lucien Febvre sugeria examinar as plantas, as formas dos campos de lavoura, os eclipses da lua: então por que não pinturas, por exemplo, como as de Piero? Afinal, elas também são documentos da história política ou religiosa. Certamente já se falou demais (sem se praticar, na maioria das vezes) em pesquisas interdisciplinares; mas é inegável que historiadores e historiadores da arte têm todos os motivos para trabalhar juntos, cada qual com seus instrumentos e competências próprias, a fim de chegar a uma compreensão mais aprofundada dos testemunhos figurativos (GINZBURG, 2010, p. 20)

Na publicação *Medo, reverência, terror: quatro ensaios de iconografia política* (2014), Ginzburg apresenta, entre os ensaios, interessantes análises das obras *A morte de Marat* (1793), de Jacques Louis David, e *Guernica* (1937), de Pablo Picasso. Nesses ensaios, o autor aborda as obras partindo do viés de sua produção e circulação, mostrando ao leitor como o contexto de ambas as épocas propiciou o desenvolvimento de pinturas que atualmente são consideradas verdadeiros ícones da História da Arte dos séculos XVIII e XX respectivamente. Ao colocar os pintores e suas obras em relação ao seu contexto, demonstra ainda como a produção artística é fruto de uma série de fatores, dentre os quais, as intenções de criação dos artistas estarão inevitavelmente relacionadas. Por essa razão, enfatiza a importância de pensarmos sobre as condições que tornam viável a criação de uma obra de arte, antes mesmo de direcionarmos nossas atenções para o artista e seu produto.

Por esse viés, acredito que as obras de arte, assim como os livros didáticos, são também artefatos culturais. Ainda que os artistas tenham autonomia sobre sua criação, a obra

se encontra atrelada a seu contexto. Cada época, cada lugar, cada período histórico permitiu criar aquilo que fora viável dentro de suas possibilidades. A análise de uma obra de arte deve levar em conta essas questões, uma vez que a produção artística será resultante dos aspectos culturais de sua época que envolvem esferas sociais, políticas, econômicas, dentre outras. No que concerne ao uso dos registros imagéticos enquanto documentos para o estudo da História, acredito que tal cuidado deve ser mantido, uma vez que, assim como demonstraram Ulpiano Meneses e Peter Burke, os documentos visuais necessitam de um olhar crítico e atento. Como tais, também se encontram inseridos em contextos específicos, sendo imprescindível atentarmos para esse fator quando utilizados.

No que concerne ao campo do Ensino de História, Flávia Caimi coloca que “as propostas relativas ao ensino de história esboçadas nos últimos anos estão afinadas com os debates de renovação da historiografia e da pesquisa histórica” (2008, p. 133), o que tem trazido ao campo uma transformação também sobre o uso de registros visuais como objetos de ensino e aprendizado.

No que diz respeito aos livros didáticos, algumas pesquisas têm apontado que os livros escolares já estão incorporando em seus materiais a concepção das imagens enquanto documentos para a investigação histórica, o que tem acarretado uma série de mudanças importantes no papel ocupado pelos registros imagéticos nesses materiais. Mesmo que as imagens enquanto adornos ilustrativos para os textos escritos ainda sejam uma realidade nos livros didáticos atuais, tal aspecto vem sofrendo uma lenta transformação.

Caimi ressalta, porém, que

a utilização de documentos no ensino da história, como percebemos, não é uma proposta recente na trajetória escolar. Há registros durante todo o século XX sobre sua incorporação nos manuais e livros didáticos, bem como a defesa de seu uso em sala de aula e na literatura de cunho pedagógico. O que mudou nas últimas décadas foi o entendimento quanto às suas finalidades nas aulas de história (CAIMI, 2008, p. 147).

Tanto Caimi quanto Bueno concordam que o fator principal que estimula as mudanças na concepção da finalidade do documento no ensino de História e, por conseguinte, nos livros didáticos da disciplina, são as políticas educacionais que passam a valorizar o uso dos documentos e, particularmente, os documentos visuais como possibilidades de construção do saber histórico escolar (CAIMI, 2008; BUENO, 2011).

Segundo Bueno (2011), é no período entre 1998 e a primeira década de 2000 que autores e editores são estimulados a incorporar atividades relacionadas ao uso de imagens,

bem como a criar metodologias de análise de imagens nos livros didáticos. Tal questão se deve ao fato da criação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina de História destinada ao Ensino Fundamental, que passa a enfatizar o uso de iconografias enquanto documentos no ensino de História. Além disso, Bueno (2011) destaca que a primeira edição do PNLD de 1999, voltada para a avaliação dos livros didáticos de História de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, foi um marco relevante nessa questão, uma vez que forçou as editoras a renovarem suas coleções, se adequando aos movimentos historiográficos que vinham sendo incorporadas ao ensino de História, ligados, sobretudo, à Nova História.

Com a mudança do entendimento da finalidade dos documentos, os registros visuais ganham novas dimensões no âmbito do ensino de História. As imagens passam a ser encaradas também como possibilidades de produção de conhecimento histórico, fazendo necessária a criação de metodologias específicas para sua abordagem que atendam às demandas do ensino escolar. Por essa razão, os livros didáticos, apoiados nas políticas educacionais que exprimem e reforçam a importância do trabalho com documentos em sala de aula, passam também a propor metodologias de análise de imagens, visando dar apoio e suporte ao uso desses elementos no âmbito escolar.

Segundo Bueno (2011), existem diversas metodologias de análise de imagens sendo incorporadas nos livros didáticos de História. Tais metodologias, entendidas também enquanto propostas de leituras de imagens, estão diretamente associadas ao universo escolar que institui formas de ensino e aprendizagem muito particulares. Para o autor, tais metodologias acabam por se constituir dentro da esfera escolar como saberes formalizados. Esses saberes

trazem efeitos duráveis de socialização sobre os alunos e professores e relacionam-se as maneiras de realizar leituras de imagens visuais. Além disso, são conhecimentos que disseminam e instituem uma determinada forma de aprendizagem que extrapola o campo escolar (BUENO, 2011, p. 37).

Bueno coloca ainda que tais metodologias

se inserem nas culturas escolares dentro de um processo de amálgama de saberes. São conhecimentos que foram instituídos pelas sugestões indicadas nos livros didáticos, mas sempre na relação com os saberes produzidos por alguns professores na sua prática diária de sala de aula, bem como na relação com as experiências visuais dos seus alunos (BUENO, 2011, p. 35).

Como é possível observar, a finalidade do uso dos registros visuais no campo da História e do Ensino de História foi mudando ao longo dos tempos. Nos livros didáticos da disciplina, tais mudanças podem ser sentidas na década final do século XX. A coleção *História em Movimento* (2014) se encontra inserida nesse contexto, estando de acordo com os debates historiográficos no âmbito acadêmico e no âmbito do ensino de História acerca do uso de documentos em sala de aula, principalmente no que concerne a questão das imagens. Ainda que grande parte dos registros visuais apareçam como suportes ilustrativos dos textos escritos, a referida coleção se esforça em utilizar as imagens como objetos de conhecimento para a História, dando centralidade para esse elemento na seção *Olho Vivo*, analisada na presente pesquisa. Na referida seção, as imagens são apresentadas através de um pequeno texto introdutório e *boxes* explicativos que buscam relacionar o conhecimento histórico abordado no capítulo com os aspectos artísticos que compõem a obra.

Contudo, mesmo que os registros visuais tenham alcançado, no âmbito da historiografia escolar e literatura didática, o *status* de documento – o que representa uma valorização importante do papel das imagens enquanto instrumentos de ensino e permite que atualmente seja possível encontrar seções dedicadas a relacionar imagem e História como a seção *Olho Vivo* – isso não eliminou de forma alguma a necessidade de refletirmos sobre essa questão. Como será detalhado na Parte 2, esse fator acarreta ainda outros problemas para o uso de imagens em sala de aula, apresentando novas dificuldades para o seu manuseio no âmbito escolar.

#### 1.4 REVISÃO DA LITERATURA

Circe Bittencourt afirma que, em 1997, não era possível “encontrar pesquisa especialmente dedicada a produção iconográfica na área de História” (2013, p. 74), embora, conforme a autora, já existissem estudos voltados à compreensão de como determinadas parcelas da população brasileira eram representados nos livros didáticos, principalmente grupos indígenas e afro-brasileiros (BITTENCOURT, 2013).

Em um mapeamento quantitativo da produção acadêmica brasileira sobre o livro didático entre os anos de 1980 e 2005, Kenia H. Moreira e Marilda da Silva (2011) apontam que em um total de sessenta e seis trabalhos analisados, através de busca nos bancos de dados da CAPES e Plataforma Lattes, apenas quatro obras se referem ao tema das

imagens/ilustrações nos livros didáticos de História, o que demonstra se tratar de um estudo recente na produção acadêmica do país.

De modo geral, pesquisas relativas ao tema das imagens em livros didáticos de História brasileiros podem ser encontradas com maior fôlego nas primeiras décadas do século XXI. Contudo, se pensadas em relação com os demais temas tratados nas pesquisas sobre livros didáticos de História, se constituem como um pequeno nicho, sendo “uma questão ainda pouco tratada” quando se busca conhecimento sobre “o lugar das imagens do livro didático na construção do saber escolar, especificamente do saber histórico” (LEITE, 2014).

Ainda assim é possível notar uma pluralidade de questões que vêm sendo abordadas nas investigações que se debruçam sobre o tema. Para a presente pesquisa, centrei a tarefa no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, criada em 2002, com o intuito de reunir em um só local as produções acadêmicas brasileiras a nível de mestrado e doutorado produzidas tanto no país quanto no exterior.

Com o descritor “livro didático de história”, encontrei 482 investigações. Embora o número seja alto, muitas dessas pesquisas estavam relacionadas a apenas um ou dois termos da palavra-chave, de modo que apenas 68 pesquisas se referiam de fato ao objeto livro didático de História. Ao me deter apenas nas pesquisas que trabalham com imagens nesses materiais, o número foi ainda menor, configurando apenas um total de cinco investigações – três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado – defendidas entre 2003 e 2014.

Quanto aos artigos, me detive em 14 produções de pesquisadores brasileiros, oriundos de revistas eletrônicas e livros sobre ensino de História, publicados entre os anos de 1997 e 2015. Publicações mais recentes, dos últimos dois anos, não foram encontradas até o momento. Para a busca desses materiais recorri a bases digitais como o Portal de Periódicos da CAPES e à biblioteca eletrônica de periódicos Scielo, com o uso do mesmo descritor mencionado anteriormente, além de consultas locais às bibliotecas da Faculdade de Educação e do Instituto de Artes – ambas pertencentes à UFRGS. No que concerne aos livros sobre a temática, foi possível encontrar *Leitura de imagens em Livros Didáticos de História*, publicado em 2014 pela editora Appris<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Sabemos também da existência do livro *Inaugurando a história e construindo a nação – discursos e imagens no ensino de História* (2007), com organização de Lana Mara de Castro Siman e Thais Nivia de Lima e Fonseca, que reúne artigos sobre o tema das imagens no ensino de História. Contudo, não encontramos o livro para consulta, nem para venda, uma vez que suas publicações estão esgotadas.

As pesquisas encontradas até o momento referentes à temática da presença de imagens em livros didáticos de História se caracterizam de modo geral por serem investigações dedicadas à compreensão das relações entre imagem e escrita. A partir desse contexto, observo a predileção por direcionamentos específicos, tais como a análise da editoração e produção gráfica de coleções didáticas de História; a historicidade da presença de elementos visuais em coleções didáticas brasileiras entre finais do século XIX até a primeira década do século XX; a forma como as políticas públicas impactam a maneira como as coleções empregam as imagens, principalmente no que diz respeito à implementação do PNLD; e, por fim, a identificação e análise dos usos e funções dos registros visuais nas coleções didáticas de história, bem como as metodologias de análise de imagens empregadas por esses materiais (BANDOUK, 2014; BITTENCOURT, 2013; BUENO, 2003, 2011; DE PAIVA, 2009; FERRARO, 2013; HUPP, 2014; MOLINA, 2013; OLIM, 2010; STROHER, 2012).

Além dessas pesquisas, foram encontradas investigações que se dedicam a outros direcionamentos, tais como a indicação de percursos metodológicos que se adequem ao trabalho com a imagem no ensino de História (BALDISSERA, 2010; BITTENCOURT, 2009) e no livro didático (BITTENCOURT, 2013), que procuram refletir sobre as imagens televisivas – cinematográficas – e o saber histórico escolar (CASTRO, 2010; NAPOLITANO, 2008; SALIBA, 2008), e estudos voltados para a análise de imagens sobre a perspectiva das questões de gêneros (SILVA, 2007) ou étnico-raciais (SOUZA, 2014). A forma como os livros escolares de história apresentam os povos indígenas por intermédio das imagens é uma recorrência nas pesquisas encontradas (BITTENCOURT, 2013; BUENO, 2003; DE PAIVA, 2009) ainda que nenhuma delas tenha se empenhado integralmente a essa questão.

A partir do processo de revisão da literatura foi possível chegar a algumas considerações sobre o tema abordado. Observei que grande parte dos autores criaram os seus *corpora* documentais por intermédio do exame de diversas coleções, acarretando uma perspectiva metodológica comparativa. Tal opção influi na maneira como as imagens são percebidas por esses autores pois, ao se deterem em um grande número de coleções, acabam por realizar análises de viés comparativo entre os exemplares selecionados, recorrendo frequentemente à coleta quantitativa de dados, utilizada como recurso para tal.

Em razão da predominância de investigações com essas características, sinto a ausência de estudos que aprofundem suas considerações no que concerne às imagens propriamente ditas. Isso porque os elementos visuais acabam sendo trabalhados em uma perspectiva ampla ou genérica, uma vez que os autores não se debruçam em um tipo

particular de imagem, mas sim em diversas imagens de uma maneira geral. Por exemplo, em Stroher são averiguados “fotografia; charges/caricaturas; cartaz/cena de filme ou televisão; página de jornal, revista ou propaganda; mapa; tabela/organograma; gráfico ou ilustração de editora” (2012, p. 50); em Bandouk “imagens gerais, mapas, gráficos e tabelas; charges, caricaturas e tiras de histórias em quadrinhos (HQ); retratos” (2014, p. 11), em Bueno “pinturas, fotografias e desenho” (2003, p. 3); e, por fim, em De Paiva “desenho, fotografia e mapa” (2009, p. 80). Essa característica marca o fato das imagens serem analisadas de forma homogeneizada, na qual mapas, charges, cenas de filmes, desenhos, gravuras, pinturas, entre outros, não são considerados a partir de sua especificidade e da área de conhecimento próprio, mas sim englobados como um todo dentro de termos como gêneros visuais, textos visuais (DE PAIVA, 2009), representações iconográficas e imagens visuais (BUENO, 2003; 2011), por exemplo.

Contudo, essas investigações deixam claro ao leitor não ser o seu intuito a análise de uma imagem específica, e sim a visualidade em seu sentido amplo em relação aos livros didáticos de História. Trabalham, portanto, a diversidade das imagens que compõem as coleções selecionadas e não a natureza de um tipo particular de elemento visual em relação ao saber histórico. Ainda assim, não se pode deixar de observar que a opção pelo referido tipo de análise pouco problematiza o saber que encontramos nos livros didáticos da disciplina, já que se propõe a um estudo que procura dar conta de uma diversidade visual extremamente heterogênea e, por conseguinte, complexa.

Pelas questões observadas no processo de revisão da literatura, optei em reduzir o número de coleções analisadas, centrando a pesquisa somente na obra didática *História em Movimento* (2014), evitando assim a existência de uma análise comparativa entre obras didáticas, o que dificultaria a construção de uma pesquisa que pudesse ter como foco a esfera imagética. Além disso, optei pela análise de apenas uma tipologia de elemento visual que, nesse caso, ficou concentrada nas reproduções de obras de arte, especialmente, as reproduções de pinturas, sendo discutidas de forma detalhada na Parte 3.

## **PARTE 2: COLEÇÃO *HISTÓRIA EM MOVIMENTO* (2014) A PARTIR DO EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 E DO MANUAL DO PROFESSOR**

Para refletir sobre como as reproduções de obras de arte são abordadas pedagogicamente pela coleção *História em Movimento* (2014), busquei compreender inicialmente como se constituem as obras didáticas, analisando, nesse caso, o Edital de Convocação 01/2013, que convocou as editoras ao processo de inscrição e avaliação de livros didáticos para o PNLD 2015, Ensino Médio. Além disso, me detive também na análise do *Manual do Professor*, que acompanha a versão do professor da coleção *História em Movimento* (2014), e do *Guia de livros didáticos*, que acompanha o PNLD 2015. A seguir, apresento de forma detalhada a análise realizada desses documentos.

### **2.1 PNLD 2015 – EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013**

A coleção *História em Movimento* (2014) integra o rol das dezenove obras didáticas de História aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, por intermédio de avaliações regulares realizadas em ciclos trienais alternados, seleciona e indica as coleções que poderão ser adotadas pelas escolas da rede pública brasileira através de compra realizada pelo Ministério de Educação. Para o Ensino Médio, foram realizadas, até o momento, três edições do PNLD, sendo a referida coleção integrante da última edição do PNLD Ensino Médio, válida para o triênio 2015, 2016 e 2017.<sup>7 8 9</sup>

---

<sup>7</sup>. A distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio foi iniciada progressivamente a partir de 2004, com o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que no referido ano visou o atendimento às regiões norte e nordeste através de livros didáticos de Matemática e Português para os alunos do 1º ano. A primeira edição do PNLEM que contemplou a disciplina de História data do período entre 2006 e 2008, sendo válida para o triênio 2009, 2010 e 2011.

<sup>8</sup>. Encontra-se em curso neste ano de 2017 a escolha pelas escolas públicas dos livros didáticos que compõem a próxima edição do PNLD para o Ensino Médio, que entrará em vigor em 2018 e valerá para o triênio 2018, 2019 e 2020. No dia 2 de agosto de 2017 o Ministério da Educação publicou a lista dos livros didáticos aprovados, que conta agora com apenas treze publicações, uma diminuição de quatro coleções aprovadas se comparado com o PNLD 2015. *História em Movimento* não consta nessa lista, tendo sido substituída pela coleção *História Passado e Presente*, pertencente à Editora Ática e com autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, os mesmos autores de *História em Movimento*. De acordo com vídeo institucional da editora Ática, que apresenta a coleção *História Passado e Presente*, trata-se de uma versão renovada de *História em Movimento*. A obra permanece explorando as relações entre passado e presente, sendo dividida em unidades conceituais e trazendo seções que apresentam a multidisciplinaridade. A seção *Olho Vivo* segue na coleção com algumas adaptações referente à sua diagramação.

A coleção, de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, integra, no entanto, as duas últimas edições do referido PNLD, nos anos de 2012 e 2015<sup>10</sup>. Na edição de 2012, válida para o triênio 2012, 2013 e 2014, *História em Movimento* ficou em 7º lugar de preferência, entre as dezenove coleções aprovadas, tendo a editora Ática distribuído 709.149 mil exemplares em todo o Brasil<sup>11</sup>. Já na edição 2015, válida para o triênio 2015, 2016 e 2017, dentre dezenove coleções aprovadas, *História em Movimento* ficou em 9º lugar de preferência, com distribuição de 376.129 mil exemplares em todo o território nacional<sup>12</sup>. Tais dados demonstram a relevância da obra, uma vez que, nas duas últimas edições do PNLD, a coleção tem se mantido entre os dez títulos mais vendidos para a rede pública de ensino no país.

O PNLD foi criado em 1985, com o objetivo de selecionar e distribuir livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários para as escolas de ensino público brasileiras. Oriundo de programas anteriores, existentes desde de 1929, o PNLD mantém atualmente uma política de avaliação e distribuição que atende de forma integral a rede escolar. Contudo, no decorrer de sua implantação, o atendimento foi realizado de maneira gradual, atendendo, prioritariamente, durante toda a década de 1990, apenas o Ensino Fundamental. Somente a partir de 2005 que o programa passou a atender efetivamente o Ensino Médio, ampliando a distribuição dos livros didáticos a essa etapa do Ensino Básico.

A coleção didática *História em Movimento* (2014) se situa no contexto do Ensino Médio, última etapa da escolarização básica. No Brasil, tal etapa se caracteriza historicamente pela polêmica acerca de sua função social, oscilando entre a formação dos indivíduos para a cidadania, o ingresso no mercado de trabalho e a continuação dos estudos em nível superior. (MEINERZ et al., 2014). Ao longo das últimas décadas, o Ensino Médio tem sido alvo de

---

<sup>9</sup> . Para mais informações, ver lista das obras aprovadas para o PNLD 2018 Ensino Médio, disponível em <file:///C:/Users/JC/Downloads/Relao%20das%20obras%20aprovadas%20-%20Portaria%20n%2062%20de%201%20de%20agosto%20de%202017.pdf> . Último acesso em 30 de setembro de 2017. Para informações a respeito da coleção *História Passado e Presente*, bem como vídeo institucional de apresentação da obra, ver < <http://pnld.aticascipione.com.br/obra/historia-passado-e-presente/>>. Último acesso em 30 de setembro de 2017.

<sup>10</sup> . No que concerne ao Ensino Médio,

<sup>11</sup> BRASIL. Coleções mais distribuídas por componente curricular. PNLD, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

<sup>12</sup> BRASIL. Coleções mais distribuídas por componente curricular. PNLD 2015. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 15 dezembro de 2016.

amplos debates, estando atualmente no centro das discussões contemporâneas sobre educação, principalmente pelo fato de não haver ainda consensos em relação às suas macropolíticas. Segundo pesquisadores do campo da Educação, “a polêmica que envolve o ensino médio não é relativa aos modos de acesso, como no caso do ensino superior, mas refere-se às propostas, às visões de mundo e de pertencimento a distintas filiações em termos pedagógicos e políticos” (MEINERZ et al., 2014, p. 156).

Ao acompanhar o debate atual, marcado pela aprovação da Lei da Reforma do Ensino Médio (13.415/2017)<sup>13</sup>, que aprovou a reformulação da estrutura educacional desta etapa de ensino, percebo que a educação se configura como uma arena em disputa, na qual inúmeras formas de ver o mundo concorrem entre si para a imposição dos saberes que devem ser legitimados. Por ser uma coleção destinada ao âmbito escolar e, nesse caso, à referida etapa de ensino, *História em Movimento* (2014) também participa dessa arena em disputa, legitimando em sua literatura didática as visões de mundo que devem ser ensinadas e aprendidas, provenientes de demandas políticas, econômicas, culturais e educacionais de diferentes setores da sociedade (MONTEIRO, 2013).

Para compreender a constituição da coleção *História em Movimento* (2014), analisei o Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa do Livro Didático PNLD 2015<sup>14</sup> do Ensino Médio. Nesse documento, constam informações sobre o modo como os livros devem ser editados e produzidos, inclusive, sobre como as imagens devem ser inseridas nesses materiais.

O lançamento do edital aconteceu no ano de 2013, momento em que a Lei de Reforma do Ensino Médio (13.415/2017) não havia ainda sido aprovada. Por essa razão, a legislação que orientou os critérios para avaliação/seleção/exclusão das obras didáticas esteve de acordo com as normas vigentes no período. Conforme a convocação:

considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

(1) Constituição da República Federativa do Brasil.

---

<sup>13</sup> BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 01 de junho de 2017.

<sup>14</sup> BRASIL. Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015, lançado em 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

(2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 11.525/2007:

Lei nº 10.639/2003 – “Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n o 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Lei nº 11.525/2007 – “Acrescenta § 5 o ao art. 32 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.”

(3) Estatuto da Criança e do Adolescente.

(4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução no 2, de 30 de janeiro de 2012.

(5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004, o Parecer CNE/CP nº 14, de 06 /06/2012 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004: Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos.

Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Parecer CNE/CP Nº 14 de 06 /06/2012- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2013, p. 40)

Além dos documentos oficiais que nortearam a avaliação das obras didáticas inscritas, o edital lança uma breve explanação sobre o contexto do Ensino Médio baseado nesses mesmos documentos. Conforme o edital, o Ensino Médio se configura não apenas por ser a etapa final da educação básica em que se aprofundam os conhecimentos desenvolvidos durante o Ensino Fundamental. Caracteriza-se também por ser uma formação escolar voltada para a cidadania, para o ingresso do estudante no mercado de trabalho e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do alunado (BRASIL, 2013).

Sobre o perfil dos alunos nessa etapa de ensino, os estudantes se caracterizam por estarem “numa situação sociocultural particular a que os cientistas sociais vêm denominando *condição juvenil*” (BRASIL, 2013, p. 37), sendo assim entendidos enquanto segmento social e cultural. O desenvolvimento da vida escolar do jovem “deve organizar-se como *um processo intercultural de formação pessoal e de (re) construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos*” (BRASIL, 2013, p. 38).

Diante das particularidades do Ensino Médio características desse período, a disciplina de História assumiu também a responsabilidade de articular, nos processos de ensino e

aprendizagem, os valores almejados para essa etapa. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, de 2006, que dispõe sobre os currículos do Ensino Médio e a disciplina de História,

o ensino de História, articulando-se com o de outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que o instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho, [cabendo ao educador] priorizar e selecionar as competências que são mais adequadas ao desenvolvimento de acordo com os contextos específicos da escola e dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 67-68).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) dispõem ainda a respeito dos conteúdos e temas que devem ser abordados pela disciplina de História no Ensino Médio. Indicam apenas os conceitos considerados essenciais para o trabalho com o ensino de História, deixando em aberto questões referentes a temáticas e conteúdos. Isso se deve ao fato da complexidade e arbitrariedade em direcionar

a escolha para uma ou outra opção teórico-metodológica, seja em relação ao conhecimento histórico seja em relação aos posicionamentos didático-pedagógicos. Além de sua quase infinita variedade, pois o objeto da História são todas as ações humanas na dimensão do tempo, a escolha dos temas, dos assuntos ou dos objetos consagrados pela historiografia depende necessariamente de posições metodológicas assumidas ou mesmo de preferências ideológicas (BRASIL, 2006, p. 70).

Destaca, porém, a obrigatoriedade do ensino de temas relacionados a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (artigo 26-A da LDBEN, criado pela Lei 10.639/03), já presente na referida diretriz, e a modificação posterior, de 2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei 11.645/2008). O artigo 26-A tem Diretrizes específicas, consolidadas através do parecer do CNE/CP nº 003 (2004), intituladas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sendo assim, os conceitos que servem de parâmetro para a organização curricular são elencados da seguinte forma: *História; Processo Histórico; Tempo (temporalidades históricas); Sujeitos históricos; Trabalho; Poder; Cultura; Memória* e por fim *Cidadania* (BRASIL, 2006). O documento orienta ainda acerca de questões metodológicas, seleção e organização dos conteúdos e a construção e uso dos conceitos e procedimentos no processo de ensino e aprendizagem no ensino de História.

De modo geral, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no âmbito do ensino de História, enfatizam a autonomia do professor e da escola na escolha dos posicionamentos

teóricos-metodológicos relativos à disciplina que, por conseguinte, definirão a seleção dos conteúdos e temas ministrados, bem como as ações e estratégias pedagógicas que deverão ser adotadas. Percebo assim que as opções teóricas e metodológicas assumem fundamental importância nesse contexto, uma vez que tais opções nortearão a construção das propostas curriculares, apresentadas, sobretudo, através do projeto político-pedagógico das escolas.

Em meio a esse contexto, se encontram os livros didáticos, que devem responder às demandas políticas, sociais e culturais correspondentes à escolarização básica. Tendo como base as legislações vigentes até o ano de 2013, momento em que o Edital de Convocação para o PNLD 2015 Ensino Médio é lançado, os livros didáticos de História válidos para o triênio 2015, 2016 e 2017 surgem como objetos educacionais preestabelecidos, que devem, segundo o Edital de Convocação se constituírem

como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vista a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a inserção e articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2013, p. 39).

Para tanto, os livros didáticos inscritos para o PNLD devem responder de forma positiva a uma rigorosa avaliação que exclui as obras que não estiverem de acordo com os critérios estabelecidos nos editais de convocação. Tais critérios discorrem, por exemplo, sobre a estrutura editorial, as especificações técnicas e os princípios que regem a avaliação pedagógica realizada pelo Ministério da Educação (MEC).

Ao procurar informações sobre os critérios relativos as imagens, acabei por me deter no Anexo III, que institui os princípios e critérios para a avaliação das obras didáticas inscritas no Edital de Convocação 01/2013. Analisando o Anexo III, percebi que o edital se configura como um importante documento para a compreensão do modo como os registros visuais acabam sendo inseridos nos livros escolares. O item 2, Critérios de avaliação, traz informações que nos ajudam a entender as características assumidas pela coleção *História em Movimento* (2014), principalmente no que toca a questão das imagens. Destaca, nesse sentido, que as coleções devem respeitar “à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos” (BRASIL, 2013, p.39), sendo tal perspectiva avaliada sobre os seguintes requisitos:

- (1) explicitar claramente, no manual do professor, a perspectiva interdisciplinar explorada pela obra, bem como indicar formas individuais e coletivas de planejar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares;

- (2) articular os conteúdos da disciplina em jogo com a área de conhecimento a que pertença, estabelecendo conexões também com as demais áreas e com a realidade;
- (3) propor atividades que articulem diferentes disciplinas, aprofundando as possibilidades de abordagem e compreensão de questões relevantes para o alunado do ensino médio (BRASIL, 2013, p. 41-42).

No caso das imagens analisadas nessa investigação – as reproduções de obras de arte – percebi que as mesmas podem estar sendo articuladas pela obra *História em Movimento* (2014) a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, uma vez que tais reproduções são oriundas do universo artístico, em contato direto, portanto, com as disciplinas de Artes Visuais e de História da Arte. Contudo, não encontrei no *Manual do Professor* quaisquer referências a essas disciplinas. Encontramos apenas colocações de que o trabalho com as imagens, no que diz respeito à interdisciplinaridade, estaria orientada como uma proposta de entrelaçamento de saberes, não havendo referências a quaisquer áreas do conhecimento. No presente estudo, a interdisciplinaridade com as disciplinas das Artes Visuais e de História da Arte acaba sendo afirmada apenas, portanto, pela presença das reproduções de obras de arte que se constituem como elementos facilmente encontrados ao longo dos três volumes da coleção.

No Edital de Convocação, item 2.1.7 – Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra, existem orientações específicas para as ilustrações, sendo excluídas as obras que não estiverem em conformidade com os quesitos descritos em seguida. Segundo o edital, as ilustrações devem:

- (1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- (2) ser claras e precisas;
- (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- (4) quando de caráter científico, respeitar as proporções entre os objetos ou seres representados ou legendar os casos com eventuais desproporções;
- (5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;
- (6) apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- (7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço. (BRASIL, 2013, p. 43)

No caso das obras de arte, cabe lembrar que as mesmas não são elaboradas para a inserção nos livros escolares. Se constituem como artefatos culturais, inseridos nas coleções didáticas através de sua reprodução imagética, servindo, nesse caso, a fins didáticos. Espera-se que essas reproduções, mesmo que não tenham sido criadas especificamente para uso didático, estejam igualmente acompanhadas de informações que permitam ao leitor ter acesso

ao que orienta o subitem 5, “estar acompanhada dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas” (BRASIL, 2013, p. 43).

Porém, a não especificação de quais informações devem conter nos créditos das ilustrações acaba possibilitando que a equipe editorial interprete de diferentes formas essa questão. No caso da coleção *História em Movimento* (2014), os créditos que acompanham as reproduções das obras de arte variam em demasia, de modo que em diversos casos não é possível encontrar informações, como por exemplo, data de execução da obra, dimensões, técnica e localização da mesma. A ausência dessas informações pode dificultar o trabalho com as reproduções de obras de arte, não apenas enquanto imagens oriundas do universo artístico – que apresentam particularidades que devem ser respeitadas – mas igualmente enquanto documento para o ensino de História (Ver Parte 3).

Conforme o quesito 3, Critérios eliminatórios específicos das áreas, subitem 3.2 Ciências Humanas,

a história escolar, e conseqüentemente, a obra didática, precisa mobilizar não só o conhecimento histórico como tal (com recortes e seleções claramente intencionados), mas também operar com procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção desse conhecimento. Essa perspectiva implica: a) identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas; b) adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados; c) compreender os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas; **d) colocar os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente** (BRASIL, 2013, p. 51, grifo meu).

A questão da fonte histórica é definida no item 3.2.3, Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História, no qual é analisado se a obra

- Apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de texto, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local;
- Oferece imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fontes para a produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2013, p. 54)

Ao exemplificar o que seriam as fontes, o edital torna clara a concepção de que as reproduções de pinturas, entre outros, são entendidas como tal. Quando explicita sobre a história escolar e as obras didáticas, torna também evidente o compromisso de ambos em possibilitar não apenas o conhecimento histórico, mas igualmente o entendimento sobre o modo como se produz esse conhecimento, sendo a questão das fontes históricas mais uma vez destacado.

Percebi que a coleção *História em Movimento* (2014) apresenta variações na forma de apresentar as reproduções de obras de arte. Enquanto fontes/documentos para o ensino de História, as reproduções analisadas são acompanhadas de informações que nem sempre permitem que saibamos sobre sua natureza enquanto fonte. Muitas vezes, pela ausência ou incompletude dessas informações, as reproduções acabam sendo apresentadas apenas como imagens que servem para a ilustração dos textos escritos. Informações, como título da obra (quando houver), data de execução, nome do artista, técnica, localização, dimensões, entre outras, são necessárias para que se possa situar a obra em seu contexto espaço-temporal específico e assim utiliza-la enquanto fonte/documento.

De modo geral, a análise do Edital de Convocação 01/2013 permite inferir que os livros didáticos são estruturas pré-estabelecidas por esse documento. Para integrarem o PNLD, as obras inscritas devem satisfazer aos critérios estabelecidos pelo edital, com pena de exclusão aquelas que não seguirem as normas dispostas pelo mesmo. Por sua vez, o Edital de Convocação se encontra em consonância com as legislações educacionais vigentes no período, uma vez que foi possível identificar as concepções de Ensino Médio e ensino de História que nortearam o referido documento e, por conseguinte, os livros didáticos.

Tais questões permitem localizar *História em Movimento* (2014) diante de um contexto educacional em que o Ensino Médio se encontra voltado para a formação de cidadãos que possam desenvolver sua autonomia e um pensamento crítico. É um Ensino Médio voltado para a inserção do jovem ao mercado de trabalho e também para o prosseguimento de seus estudos no Ensino Superior. Além disso, *História em Movimento* (2014) se encontra diante de concepções de ensino de História que enfatizam o papel do docente/escola na escolha dos posicionamentos teóricos e metodológicos a serem adotados, uma vez que apenas com a escolha de tal posicionamento torna-se possível escolher os conteúdos e assuntos a serem abordados, bem como as estratégias didáticas para as mesmas.

Logo, o Edital de Convocação não indica os conteúdos que devam fazer parte das coleções didáticas, mas instituem critérios eliminatórios mais amplos, orientados pelas

políticas educacionais e curriculares consolidadas. Detive minha análise nas questões relativas a presença das imagens e pude perceber que o Edital não indica, no que concerne às ilustrações, disposições específicas para as reproduções de obras de arte, indicando apenas orientações acerca das informações que devem acompanhar as ilustrações. Porém, afirma que as reproduções de pinturas são consideradas fontes para o ensino de História, sendo papel do livro didático colocar os alunos diante de fontes/documentos históricos diversos, indicando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte/documento para o ensino de História.

Apesar do Edital de Convocação já subsidiar a constituição do livro didático, é importante também destacar que sua constituição como um todo se encontra atrelada a diversos fatores. Acreditamos que, conforme Monteiro, uma das características essenciais dos livros escolares é que os mesmos não podem ser entendidos apenas como “meros reflexos ou instrumentos de diretrizes oficiais” (MONTEIRO, 2013, p. 209).

Ainda que boa parte de sua constituição enquanto obra didática possa ser entendida através do Edital de Convocação ao qual se encontra submetido,

na sua produção, os autores, ao apresentar sua proposta, recontextualizam orientações oficiais, mas igualmente desenvolvem essa recontextualização hibridizando discursos oficiais a outros discursos advindos de esferas não oficiais, entre aqueles presentes nos exames vestibulares, e as tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis e forma de organização curricular, muitas vezes reproduzidos de forma naturalizada pelos professores no cotidiano de suas aulas. (MONTEIRO, 2013, p. 209)

Por essa razão, acredito que os editais de convocação, ao serem analisados, permitem que vejamos apenas o livro didático enquanto objeto preestabelecido, não sendo dispensável, portanto, a incursão analítica por esses materiais. Apesar de instruírem a estrutura e estarem de acordo com as legislações educacionais vigentes, os autores se apropriam distintamente e recontextualizam as orientações oficiais, criando formas específicas de saber escolar.

A partir do Edital de Convocação, a investigação seguiu para a análise do *Manual do Professor*, buscando compreender como os autores se reapropriaram das normas e orientações apresentadas pelo Edital de Convocação 01/2013, tendo como foco a questão das imagens e, particularmente, a das reproduções de obras de arte.

## 2.2 MANUAL DO PROFESSOR – COLEÇÃO *HISTÓRIA EM MOVIMENTO* (2014)

A análise do *Manual do Professor* permitiu conhecer as características que estruturam a obra, tais como os pressupostos teóricos e metodológicos e os procedimentos pedagógicos adotados. Por ser uma obra aprovada pelo PNLD, ou seja, que atende aos critérios de avaliação impostos pelo programa, respondendo de maneira satisfatória as políticas educacionais relativas ao Ensino Básico e especialmente as que dizem respeito a etapa do Ensino Médio, não me detive nesse momento em analisar de que modo a coleção interpreta as bases legislativas, o conhecimento histórico e a abordagem pedagógica do mesmo. Restringi minha análise apenas para o que concerne às orientações relativas à imagem, buscando compreender um feixe específico que compõe os livros didáticos de História atuais.

Compreendo que o processo de produção dos livros escolares acaba por estimular a criação de uma literatura específica, relacionada com o ambiente pedagógico no qual será inserido. Conforme Monteiro, apesar da base legislativa que estrutura os livros didáticos, existem brechas, fissuras em que podemos observar de que modo os autores reinterpretem as políticas que constituem esses materiais.

Concordo com a autora ao afirmar que

os textos dos livros didáticos – mescla dos conteúdos selecionados, com a organização textual, o(s) gênero(s) discursivo(s) utilizados, a elaboração didática realizada, as opções feitas quanto às relações de causalidade, exemplos, analogias, ilustrações, comparações, referências temporais e espaciais, entre outros aspectos – apresentam uma expressão do conhecimento escolar que traz implícita, além da seleção de conteúdos, a visão que os autores tem sobre o que e o como ensinar e, também, sobre os processos de aprendizagem e as expectativas sobre o que consideram que deve ser aprendido e que, ao mesmo tempo, expressam reinterpretações das diretrizes oficiais (MONTEIRO, 2013, p. 213).

Logo, os autores “são, portanto, não apenas implementadores de políticas oficiais, mas, também, produtores de textos que orientam práticas curriculares, agentes de política curricular” (MONTEIRO, 2013, p. 214). Apesar de centralizar essa questão no papel do autor, entendo ainda que a argumentação de Monteiro pode ser ampliada, uma vez que a autoria dos livros didáticos contemporâneos encontra-se atrelada a uma equipe editorial. No caso da coleção *História em Movimento* (2014), além dos autores, a equipe é composta por editores, diagramadores, *designers* gráficos, revisores, pesquisadores iconográficos e profissionais responsáveis pela cartografia e o tratamento das imagens. Desse modo, compreendo, a partir

da autora, que a equipe como um todo é também responsável pela elaboração dos textos didáticos que constituem os livros escolares.

De modo geral, a coleção *História em Movimento* (2014) é apresentada no *Manual do Professor* como uma obra que busca trabalhar o conhecimento histórico em diálogo direto com o presente. Essa perspectiva, introduzida já na página de Apresentação em cada volume, pode ser considerada um dos marcos teóricos e metodológicos da coleção, uma vez que demonstra orientar a estrutura da obra como um todo, inclusive no que concerne aos registros visuais: “todos os volumes desta coleção estão permeados por imagens, mapas, documentos e atividades reflexivas que procuram enfatizar a permanente relação entre passado e presente” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014a, p. 3).

Dividida em unidades conceituais – lembrando as orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio que indicam de forma descritiva apenas os conceitos que o ensino de História deve contemplar – a coleção incentiva que o aluno adentre o conhecimento histórico a partir de questões contemporâneas, que são apresentadas por intermédio dos textos de abertura das unidades e dos capítulos, e pela presença de seções e *boxes* no decorrer dos mesmos.

Segundo os autores, no *Manual do Professor*,

ao trabalhar com a relação presente-passado, reforçamos a historicidade dos atos humanos, valorizamos a visão dialética da História e incentivamos os alunos a perceberem que a História é um processo aberto e que os seres humanos não estão condenados a viver em nenhuma sociedade em particular. É a ação dos indivíduos – consciente ou não – que decide seu destino. (AZEVEDO; SERIACOPI, p. 276, 2014b).

Ao todo, os três volumes da coleção, destinados ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, abarcam quatorze unidades conceituais, divididas em eixos temáticos intitulados *A força do conhecimento e da criatividade; A urbanização; Direito e democracia; Diversidade religiosa; Soberania e Estado Nacional; Diversidade Cultural; Trabalho; A luta pela cidadania; Política e participação; Terra e meio ambiente; Ciência e tecnologia; Meios de comunicação de massa; Violência e Ética*. Nessas unidades, os textos de abertura buscam destacar as relações do conteúdo histórico com questões que podem ser evidenciadas no momento atual em que a coleção se circunscreve, tendo por finalidade “potencializar questões que os educandos, de modo geral, conhecem, mas sobre as quais provavelmente não refletiram de forma sistemática ou numa perspectiva histórica.” (AZEVEDO; SERIACOPI, p. 282, 2014b, *Manual do Professor*).

Em relação aos capítulos, eles se encontram estruturados em três eixos centrais: as *aberturas*, em que ocorre uma dinâmica semelhante a visualizada na apresentação das unidades, com textos iniciais que partem de aspectos contemporâneos; o *texto central*, que apresenta o conteúdo a ser trabalhado; e por fim os *boxes gerais*, com informações que buscam complementar o texto central.

Os *boxes* encontram-se ainda divididos em diferentes seções, cada qual com suas peculiaridades. *Passado e presente* atenta para as permanências e rupturas históricas a partir do trato com temas atuais que variam de acordo com os assuntos abordados no texto central. *Eu também posso participar* instiga as relações do educando com o mundo contemporâneo, na tentativa de fazê-lo perceber a si próprio enquanto agente histórico de seu tempo, partindo de assuntos adequados ao que se entende sob a perspectiva dos temas transversais. *Olho Vivo* centra-se no trabalho com as imagens, no intuito de explorar a imagem enquanto resultante de um tempo histórico específico, circundado por questões ideológicas. Já a seção *Patrimônio e Diversidade*, presente apenas nos volumes 2 e 3 (2º e 3º ano do Ensino Médio), trabalha com questões relativas ao patrimônio artístico e cultural brasileiro, relacionando-o a aspectos históricos formais. Por fim, *Enquanto isso...* busca trabalhar temas que não estejam relacionados aos textos centrais dos capítulos, na tentativa de mostrar aos alunos que a história não se constrói de forma linear e cronológica. Tais aspectos são abordados por intermédio de filmes, livros e *links* para acesso virtual. Em alguns desses *boxes*, há ainda a presença de atividades em seu interior no intuito dos alunos refletirem sobre os aspectos abordados.

No que concerne aos aspectos educacionais defendidos, os autores apontam que, por intermédio da educação, podemos desenvolver aptidões que nos permitirão ler a realidade em que vivemos, nos constituindo enquanto indivíduos com capacidade para interferir e modificar o mundo em que vivemos. Aliada a essa concepção, a História passa a ter “papel fundamental na construção de um mundo mais solidário, fraterno e tolerante. Por meio da História, os alunos podem compreender e tomar consciência de sua realidade social” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014a, p. 275). Segundo os autores,

isso se concretiza, principalmente, quando eles (alunos) percebem que seus valores, grupos sociais, etc. integram um processo que tem a ver com o passado. E no passado que estão as explicações de como questões centrais de nossa realidade foram construídas, modificadas ou consolidadas (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 275, Manual do Professor).

Apesar da perspectiva teórica e metodológica da coleção ser amplamente defendida pelos autores, os mesmos advertem que

longe de reduzir o estudo da História a um presenteísmo desvinculado dos fatos históricos ou de dar ao passado apenas um caráter utilitário, esse tipo de articulação aponta para uma questão central: a de que todos os atos humanos são históricos (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 275, Manual do Professor).

Ao apontar o papel do livro didático, os autores o colocam como instrumento de ensino, tendo como proposta fundamental auxiliar os professores na formação de cidadãos críticos que possam atuar/intervir/modificar o mundo em que vivem.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, a coleção estrutura-se de modo a ressaltar o papel do professor enquanto mediador do conhecimento, reforçando o papel do livro didático como apenas mais um instrumento possível para a elaboração das aulas a serem ministradas. Tal aspecto é também destacado no que diz respeito as atividades propostas ao longo da coleção, nas quais, segundo os autores, “cabe ao professor avaliar se as atividades são adequadas à sua turma, se necessitam ser adaptadas ou, até mesmo, se não é o caso de dispensar algumas delas”. (AZEVEDO, SERIACOPI, 2014b, p. 286, Manual do Professor). O *Manual do Professor* aponta ainda que a aprendizagem envolve a valorização dos saberes dos alunos, que devem ser incentivados a aprender a partir de suas experiências e saberes pessoais, “contribuindo para o resgate de sua autoestima pedagógica e social” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 280, Manual do Professor).

O *Manual do Professor* e o livro didático devem estar adequados, sendo o *Manual do Professor* uma das categorias de análise do Edital de Convocação 01/2013, comentado anteriormente. As coleções didáticas aprovadas são apresentadas posteriormente no Guia de Livros Didáticos PNLD<sup>15</sup>, no qual, através de pequenas resenhas, é possível saber, no caso do Guia de livros didáticos PNLD 2015 para o Ensino Médio, as qualidades positivas e as limitações de cada coleção didática aprovada.

Para a coleção *História em Movimento* (2014), a resenha que apresenta a coleção aponta diversos destaques para obra, tais como o uso variado de documentos para o ensino de História, orientações metodológicas acerca do uso desses documentos em sala de aula, concretização da abordagem interdisciplinar, proposta pedagógica que propicia o pensar historicamente, presente em ações que desenvolvem o trabalho críticos e analítico em sala de

---

<sup>15</sup> BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2014.

aula, além de textos qualificados sobre temas relativos à História e à cultura da África, dos afrodescendentes e das populações afro-brasileiras e indígenas. Contudo, apesar de apresentar textos de qualidade para tais temas, o guia aponta nesse sentido a limitação da coleção que recai em associar o trabalho dessas temáticas junto a capítulos sobre a escravidão e a colonização do Brasil.

No que concerne às imagens, o guia destaca o acervo imagético explorado pela obra, colocando que a coleção inova ao propiciar experimentações com diversas áreas do saber, como a Literatura, a Tecnologia, o Cinema e as Artes Plásticas.

Além disso,

[ressalta-se] a preocupação na apresentação da imagem da mulher como sujeito histórico, na problematização da questão do trabalho infantil, havendo, ainda, reflexões sobre a liberdade de orientação sexual e religiosa. O material contempla narrativas que inserem homossexuais, mulheres, indígenas e afrodescendentes na condição de sujeitos históricos em suas especificidades, evidenciando processos de resistência, o que pode ser demonstrado tanto na construção dos textos quanto na escolha das imagens presentes ao longo da coleção (BRASIL, 2014, p. 60)

Diante dos diversos destaques recebidos, as limitações da coleção acabam por se concentrar na abordagem utilizada para o tratamento de temas ligados às culturas e à história da população afro-brasileira e africana, de modo que

[no] que se refere aos povos afro-brasileiros e os indígenas, para contornar a compartimentalização da abordagem, e visando à sua integração aos conteúdos de modo geral, será importante buscar referências contemporâneas e outros procedimentos de construção do conhecimento histórico escolar a fim de instrumentalizar, na prática didática, o seu local de atuação como fonte histórica ou como recurso e material didático. (BRASIL, 2014, p. 61).

É importante lembrar que o ensino da história das populações afro-brasileiras e indígenas é respaldado por legislação específica, (artigo 26-A da LDBEN), sendo obrigatório o ensino desses temas. Contudo, a coleção apresenta limitações que, conforme orientações do guia, que deverão ser contornadas com a ação docente.

Diante da avaliação apresentada pela resenha do Guia de Livros Didáticos PNLD 2015, em grande parte positiva, com indicação de diversos destaques, inclusive, para o acervo imagético que compõe a obra, busquei atentar para as informações contidas no *Manual do Professor* a respeito das orientações metodológicas acerca do uso de imagens, que podem ser encontrados nos itens *A interdisciplinaridade e a experimentação*, *Trabalho com imagens* e *Olho Vivo*.

Tendo como referência teórica a historiadora Ana Maria Mauad, os itens dedicados às imagens e à interdisciplinaridade apontam que o trabalho com registros visuais possibilita demonstrar as diferentes passagens do tempo histórico. Para que tal possibilidade se torne concreta, “há de se operar sobre a natureza histórica das imagens, buscando a sociedade que a produziu através do sujeito que a consumiu” (MAUAD apud AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 278, Manual do Professor).

Para que o trabalho com imagens em sala de aula efetivamente se concretize, algumas condições devem ser observadas, de modo que

o processo de leitura e interpretação de imagens ajude os alunos a entender seu significado específico e as relações de sua produção e consumo, e contribua também para torna-los aptos a fazer uma leitura crítica desse tipo de documento em outras situações de sua vida (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 278, Manual do Professor).

Conforme o *Manual do Professor*, com base nessas premissas, as imagens selecionadas para a composição da obra foram orientadas no sentido “que de fato fossem mais um instrumento para a leitura e compreensão dos fatos, processos, conceitos e das realidades estudadas ao longo da coleção” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 278), sendo ainda destacada a preocupação em “selecionar imagens que refletissem a produção iconográfica de variadas regiões do mundo em diversos tempos e lugares” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 278).

Dentro dessa perspectiva, a seção *Olho Vivo* aborda as imagens de modo a estimular que os alunos as entendam enquanto condicionadas ao tempo em que foram produzidas, estando imbricadas em relações como “a evolução técnica e científica das sociedades que a produziram” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 284).

Desse modo, a coleção *História em Movimento*, através da seção *Olho Vivo*, procura

mostrar, entre outras coisas, o caráter ideológico da produção de obras imagéticas. Ao estudá-las, os alunos terão recursos para compreender como imagens aparentemente “neutras” podem transmitir valores, ideologias, convencer pessoas, consolidar estereótipos, etc. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 284, Manual do Professor).

Além disso, *Olho vivo* é percebida pela coleção como o espaço que “utiliza os diversos componentes presentes em uma obra de arte – como técnica, saberes matemáticos, etc. – para ajudar a compreender determinado momento histórico” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 280, Manual do Professor).

Outro ponto importante trazido pelo *Manual do Professor* centra-se na questão da interdisciplinaridade, na qual os autores defendem a pluralidade do conhecimento, item que também mereceu destaque pelo Guia PNLD 2015 Ensino Médio. Por essa razão, buscam evidenciar, por intermédio dos textos, *boxes*, atividades e imagens o “entrelaçamento dos saberes” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 296) afastando a possibilidade de que as disciplinas sejam percebidas de modo fixo e estanque. Como já observado, não há por parte do manual a identificação das disciplinas que se encontram presentes na coleção através da perspectiva da interdisciplinaridade, sendo possível encontrar menções específicas apenas na resenha presente no Guia, como também comentado anteriormente.

É interessante observar que apesar da integração entre as áreas do conhecimento ser estimulada, os registros artísticos estarão sempre submetidos à compreensão do saber histórico, uma vez que, conforme disposto no *Manual do Professor*, são recursos auxiliares para o ensino e aprendizagem em História. Desse modo, as imagens – e especialmente as reproduções de obras de arte – provavelmente só serão evocados na medida em que contribuam para a narrativa histórica proposta pela coleção, ou seja, não deverão ser utilizadas para propor/problematizar/desenvolver conhecimentos sobre a História.

Ao procurar mais informações a respeito da interdisciplinaridade, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) dispõem que

o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio de associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimento por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual (BRASIL, 2006, p. 68)

Conforme o documento, o interdisciplinar assume outras perspectivas que extrapolam o entrelaçamento de saberes. Nesse sentido, para que ações dessa natureza se concretizem, torna-se necessário a atuação docente:

o princípio pedagógico da interdisciplinaridade é aqui entendido especificamente como a prática docente que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre temas/assuntos. Em última análise, o que está em jogo é a formação do cidadão por meio do complexo jogo dos exercícios de conhecimento e não apenas a transmissão-aquisição de informações e conquistas de cada uma das disciplinas consideradas isoladamente (BRASIL, 2006, p. 68).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ser entendida como algo que vai além da integração entre disciplinas. No *Manual do Professor*, a coleção destaca que “o trabalho de integração da História com outras áreas do conhecimento foi uma preocupação constante na elaboração da obra” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 297), tendo o professor, enquanto mediador do conhecimento, autonomia sobre quais assuntos ministrar e de que formas fazê-los. Logo, o *Manual do Professor* também destaca a importância da atuação docente, colocando *História em Movimento* (2014) como mais um instrumento de ensino para as atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Com as orientações expostas no *Manual do Professor*, torna-se perceptível que o papel atribuído às imagens é de ser um recurso auxiliar para a compreensão do conhecimento histórico, inclusive respondendo ao aspecto interdisciplinar incitado no Edital de Convocação do PNLD em questão. Destaca ainda que as imagens devem ser lidas e interpretadas, com fins de compreensão de seu significado específico. A partir dessas afirmações, é possível perceber que os recursos pedagógicos a serem adotados pela coleção, referentes às imagens, devem direcionar o leitor a compreender o sentido dos registros visuais através de metodologias de análise que busquem “ler” as imagens tal como um texto escrito.

Apesar de não ser indicado pela coleção outras referências teóricas-metodológicas além da historiadora Ana Maria Mauad, identificamos que a metodologia de análise de imagens explorada pela seção *Olho Vivo* apresenta relações com análises de cunho iconológico, semiótico e estruturalista. Com algumas variações, prevalece o entendimento de que as imagens são textos que devem ser decifrados e decodificados. A descoberta de tais códigos permitiria o acesso ao conteúdo intrínseco da imagem, possibilitando o desvelamento de seu significado. Tal entendimento sobre as imagens apresenta uma série de limitações que serão exploradas de forma detalhada na Parte 3, como por exemplo, a vinculação do registro visual com uma ideia/intenção/sentido/significado fixo e estanque, que ignora a própria especificidade desse tipo de documento em particular – sua polissemia e sua relação com o contexto histórico no qual se encontra inserido.

### **PARTE 3: ENSINO DE HISTÓRIA, IMAGENS E ARTE NA COLEÇÃO *HISTÓRIA EM MOVIMENTO* (2014)**

Para compreender de que modo se estabelecem as relações entre ensino de História e de Artes Visuais em *História em Movimento* (2014), abordei as reproduções de obras de arte existentes na coleção a partir de dois movimentos específicos: a análise quantitativa de todos os registros referentes às Artes Visuais, o que denominei de *mapeamento quantitativo*, e a análise da seção *Olho Vivo*, que integra a coleção *História em Movimento* (2014).

Como visto na Parte 2, o *Manual do Professor* não indica quais são as disciplinas que atuam junto ao ensino de História a partir da perspectiva da interdisciplinaridade. Porém, o Guia PNLD 2015 para o Ensino Médio destaca a coleção *História Movimento* (2014) pelas inovações trazidas na proposta pedagógica que possibilitam experimentações diversas a partir da mobilização de distintos documentos para o ensino de História, entre eles, os das Artes Visuais.

Nesta parte, apresento a análise realizada no interior da referida obra didática, na qual me detive especificamente nas reproduções de obras de arte e suas relações com os conteúdos históricos abordados.

#### **3.1 MAPEAMENTO QUANTITATIVO**

O mapeamento quantitativo buscou verificar a quantidade e a disposição das reproduções de obras de arte em relação às demais reproduções imagéticas existentes na coleção *História em Movimento* (2014). Para essa tarefa, construí inicialmente uma tabela que deveria ser preenchida com as seguintes informações:

- Unidade
- Capítulo
- Tipologia da reprodução
- Quantidade
- Descrição
- Identificação (\*)
- Observação
- Local da reprodução

- Total de reproduções por capítulo
- Total de reproduções por unidade

(\*) Como discutido na Parte 3, o Edital de Convocação 01/2013 para o PNLD 2015 Ensino Médio não apresenta quaisquer normas sobre o modo como as reproduções de obras de arte devem estar dispostas, nem como as informações devem acompanhá-las. O mais próximo que encontrei a respeito é o item 2.1.7 – Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (Anexo III), que define os critérios para a inserção de ilustrações nos livros didáticos. Conforme exposto anteriormente, as ilustrações devem “(5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas” (BRASIL, 2013, p. 43). Porém, o subitem 5 não especifica quais seriam os créditos que devem acompanhar as ilustrações, abrindo possibilidades de interpretações variadas por parte das editoras. Devido à ausência de orientações claras sobre esse aspecto no Edital de Convocação 01/2013, o quesito Identificação levou em consideração a presença/ausência das seguintes informações elaboradas pela própria autora: título da obra; data de execução da obra; nome do artista; data de vida e morte do artista; técnica/material; dimensões, localização da obra<sup>16</sup>.

O preenchimento do quadro retornou em informações que permitiram saber:

- Quantidade total de reproduções de obras de arte (\*);
- Quantidade total de reproduções de obras de arte em comparação com as demais tipologias de imagens presentes na obra, como por exemplo, fotografias, mapas, tabelas e gráficos;
- Quantidade de reproduções de obras de arte presentes por volume e etapa: v. 1 – primeiro ano do Ensino Médio; v. 2 – segundo ano do Ensino Médio; v. 3 – terceiro ano do Ensino Médio;
- Tipologias e quantidades de obras de arte reproduzidas, como por exemplo, a quantidade de reproduções de pinturas, esculturas, gravuras, dentre outros.

---

<sup>16</sup> O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), na resolução normativa n° 2, de 29 de agosto de 2014, dispõe os itens necessários para a identificação de bens culturais de caráter museológico, bibliográfico e arquivístico. Disponível em: [http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/ResolucaoNormativa2\\_INBCM.pdf](http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/ResolucaoNormativa2_INBCM.pdf). Acesso em: 25 de junho de 2017.

Tais informações foram reorganizadas através de gráficos e tabelas, possibilitando reflexões a respeito da presença de imagens na coleção e, em particular, sobre a presença das reproduções de obras de arte.

(\*)Levando em consideração critérios intencionais por mim elaborados, considerei para o mapeamento quantitativo como reproduções de obras de arte as imagens identificadas como: escultura, pintura, iluminura, gravura, afresco, desenho, relevo, máscara, vaso, mosaico, azulejo, placa, ilustração, moeda, espelho e tapeçaria. Entendo que a classificação desses elementos como obras de arte pode acarretar em uma considerável limitação para a própria pesquisa. George Did-Huberman já nos alertava sobre essa questão ao dizer que

o historiador da arte acredita talvez guardar para si e salvaguarda de seu objeto ao encerrá-lo no que ele chama de uma especificidade (artística). Mas, ao fazer isso, ele mesmo se encerra dentro dos limites impostos ao objeto por essa premissa – esse ideal, essa ideologia – do fechamento (2013, p.45).

Segundo Huberman, toda a tentativa de classificação ou categorização de um objeto “resulta de um conjunto de escolhas lógicas, epistêmicas e retóricas” (2013, p.47) o que caracteriza como singular toda a forma de catalogação de um elemento artístico. O autor disfre relevantes críticas ao campo da História da Arte, que ao classificar os seus objetos de estudo esquece que os mesmos são determinados por um amplo sistema de pensamento, de modo que “cada catálogo em particular resulta de uma opção – implícita ou não, consciente ou não, em todo o caso ideológica – em relação a um tipo particular de categorias classificatórias” (2013, p.46,47). Conforme o autor, “portanto, é claramente a *ordem do discurso* que conduz, em história da arte, todo o jogo da prática” (2013, p.47. Grifo do autor.).

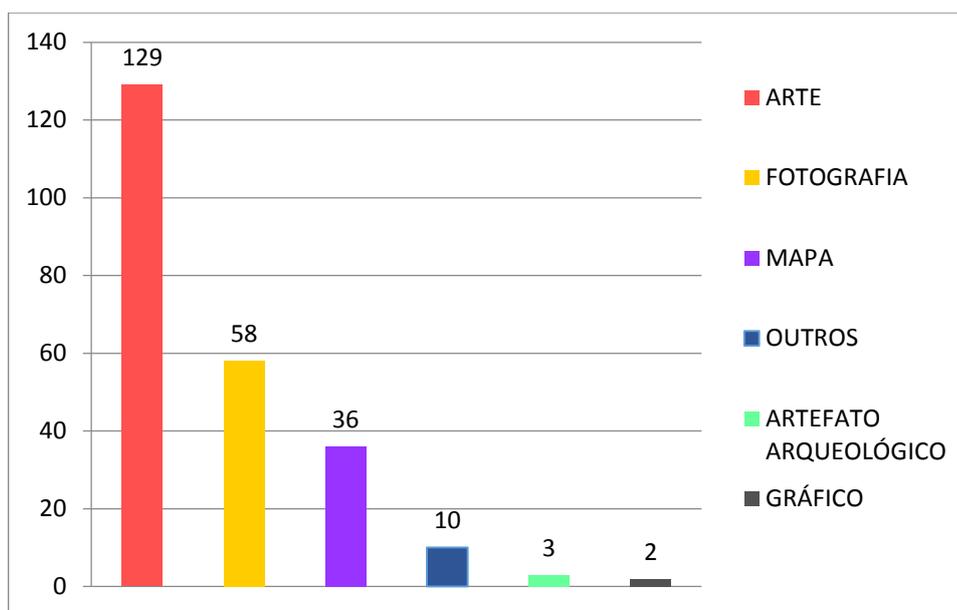
Levando tais críticas em consideração, compreendo que classificar as imagens nomeadas anteriormente como reproduções de obras de arte, acarreta ao mesmo tempo em uma limitação, como bem assinalada por Huberman, e igualmente a uma exclusão a outras tipologias de imagem que também podem ser entendidas como reproduções de obras de arte, como por exemplo, as charges, histórias em quadrinhos e fotografias presentes nos livros didáticos de História. Ao criar a classificação descrita, compreendo ser uma ação temporária e, sobretudo, necessária para o desenvolvimento do levantamento quantitativo neste momento da pesquisa. Nesse sentido, acredito que novos arranjos podem ser feitos, conforme as “escolhas lógicas, epistêmicas e retóricas” (HUBERMAN, 2013.p.47) de cada autor, e que a classificação aqui realizada de forma **temporária**, não exclui de modo algum, as outras

reproduções presentes nos livros didáticos de História de também serem analisadas por intermédio de viés artístico.

### 3.1.1 SOBRE A PRESENÇA DE IMAGENS

A coleção *História em Movimento* (2014) apresenta um total de 732 imagens<sup>17</sup>, sendo 238 pertencentes ao volume 1 (1º ano), 265 ao volume 2 (2º ano) e 229 ao volume 3 (3º ano). Nos gráficos a seguir, constam as informações sobre as tipologias de imagens presentes na coleção apresentadas por volume. Logo depois, um quadro com os valores totais referentes as mesmas.

**Gráfico 1 - Tipologias de imagens na coleção *História em Movimento* (2014), volume 1.**

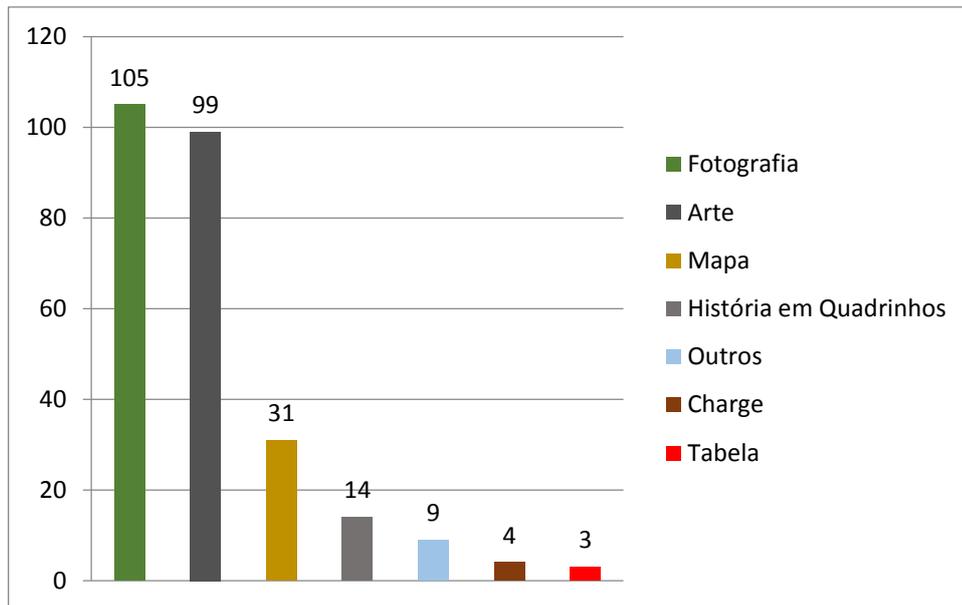


Quantidade de tipologias de imagens em um total de 238 reproduções. Outros: representação livre (1), árvore genealógica (1), montagem computadorizada (3), ilustração da editora (1), esquema, reconstituição gráfica (1), charge (1), selo (1). Fonte: elaborado pela autora.

---

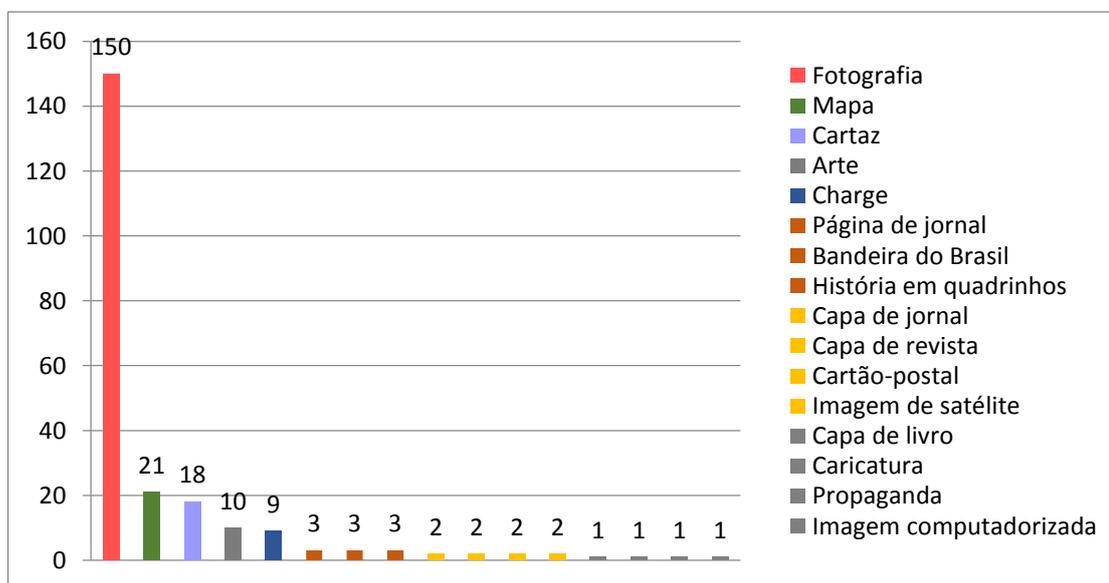
<sup>17</sup> Não foram contabilizadas as imagens que serviam como plano de fundo para a abertura das unidades e capítulos.

**Gráfico 2 - Tipologias de imagens na coleção *História em Movimento* (2014), volume 2.**



Quantidade de tipologias de imagens em um total de 265 reproduções. Outros: página de livro (1); planta baixa (1); projeto (1); capa de enciclopédia (1); selo (1); fac-símile (1); ilustração (1); anúncio de utensílios domésticos (1); cartaz (1). Fonte: elaborado pela autora.

**Gráfico 3 - Tipologias de imagens na coleção *História em Movimento* (2014), volume 3**



Quantidade de tipologias de imagens em um total de 229 reproduções. Fonte: elaborado pela autora.

**Tabela 2 - Números de tipologias de imagens na coleção *História em Movimento* (2014), volumes 1, 2 e 3.**

<b>TIPOLOGIA DE IMAGEM</b>	<b>TOTAL</b>
Fotografia	313
Arte	238
Mapa	88
Cartaz	19
História em Quadrinhos	17
Charge	14
Outros	43

Números da coleção *História em Movimento* (2014) por tipologia de imagem em um total de 732 imagens. Fonte: elaborada pela autora.

O mapeamento realizado permitiu perceber que as imagens ocupam um importante espaço na coleção *História em Movimento* (2014). Não só aparecem em grande quantidade nos três volumes da referida obra, como também em uma variação que chama a atenção. Para além das reproduções já esperadas, como fotografias, obras de arte, mapas e tabelas, a coleção apresenta ainda outros recursos imagéticos, como páginas de jornal, cartões-postais, selos, imagens computadorizadas, fac-símile, capas de livros, entre outros, o que demonstra a pluralidade dos tipos de imagens na coleção didática analisada.

De qualquer forma, as fotografias<sup>18</sup> e as obras de arte são as mais reproduzidas ao longo dos três volumes, seguidas por mapas, cartazes, histórias em quadrinhos e charges. A fotografia se configura assim como a tipologia mais reproduzida, atingindo um número total de 313 reproduções, estando em maior quantidade nos volumes 2 (105) e 3 (150). Em segundo lugar, se encontram as obras de arte, com um número total de 238 reproduções, sendo a tipologia em maior quantidade no volume 1 (129).

É interessante observar, no que concerne às relações entre reproduções fotográficas e artísticas, que, no volume 3, destinado ao terceiro ano do Ensino Médio, há uma queda considerável da presença de obras de arte, atingindo apenas o número de 10 reproduções, enquanto que a fotografia conta com a presença de 150 reproduções no mesmo volume. Ao atentar para os conteúdos ministrados nos três volumes, é possível perceber que as reproduções de obras de arte surgem com maior frequência junto nos volumes 1 e 2, os quais

---

<sup>18</sup> . Considerei como fotografia todas as reproduções que apresentaram essa denominação nas legendas que acompanhavam as imagens. Para classificar fotografias não nomeadas nas legendas, foram utilizados critérios intencionais elaboradas pela própria autora.

abordam temas entre o período da Pré-História e a sociedade contemporânea. No volume 3, dedicado ao período que vai do século XIX até o momento atual (2014), as reproduções de obras de arte perdem espaço não apenas para as reproduções fotográficas, como também para os mapas e os cartazes.

Outro ponto a ser salientado é que, no caso do volume 3, as reproduções de obras existentes variam de data entre 1910 e 1948, sendo a primeira *O agente aviador e Automóveis de guerra*, de Villemard, e a última *Sonho de uma tarde dominical na Alameda Central*, de Diego Rivera. Porém, é no volume 2 que encontramos a obra mais recente apresentada pela coleção, denominada pela seção *Olho Vivo* como *Ritual de Candomblé*, de 1967, da artista brasileira Djanira.

Tais aspectos permitem sugerir que a presença/ausência das obras de arte em coleções didáticas pode estar relacionada a diversos fatores, dentre os quais:

**Período histórico estudado:** A predominância de registros artísticos junto aos conteúdos que vão da Pré-História à sociedade contemporânea, mais precisamente, até meados do século XIX, podem sugerir que a arte, enquanto documento para o ensino de História, contribua de maneira mais efetiva para o estudo desses temas. Talvez algumas obras de arte ajudem a narrar mais a história do que outras, auxiliando no ensino e aprendizagem em História em conteúdos específicos.

**Momento artístico relativo ao período histórico abordado:** de forma gradual, as reproduções de obras de arte deixam de estar presentes junto a conteúdos que procuram abordar o século XIX, o século XX e a história recente. Junto a isso, chama a atenção a ausência de manifestações artísticas ligadas à arte contemporânea, entendida como período artístico que tem início entre meados da década de 1960 e 1970 até os dias atuais. Apesar da pintura *Ritual de Candomblé*, da artista Djanira, datar de 1967, sua obra como um todo se encontra profundamente ligada ao modernismo, sendo essa artista considerada como um dos expoentes da arte moderna brasileira. Ao serem problematizados, esses aspectos podem sugerir um distanciamento entre ensino de História e de Artes Visuais, uma vez que, quanto mais recente for o período histórico a ser estudado, menores as chances de manifestações artísticas serem utilizadas enquanto documento para o ensino de História nos livros didáticos.

**Arte e avanços tecnológicos:** outro ponto a ser pensado é que talvez a ausência de reproduções de obras de arte junto a conteúdos ligados à história recente possa estar também relacionada ao surgimento da fotografia. Segundo Peter Burke, “[é] possível que nosso senso de conhecimento histórico tenha sido transformado pela fotografia” (2004, p. 26). Desde seu surgimento no século XIX, esteve estritamente ligada à crença de que poderia “captar a realidade”, sendo muitas vezes entendida como registro objetivo da realidade humana (BURKE, 2004). Ao mesmo passo, surgem a arte moderna e as vanguardas que acabam gerando novas experiências artísticas, nem sempre comprometidas com a representação da realidade. Diante disso, é possível sugerir que a presença massiva de fotografias no terceiro volume da coleção *História em Movimento* (2014), dedicado ao estudo do século XIX até os dias atuais (as duas primeiras décadas do século XXI), esteja relacionada com sua possibilidade de representação da realidade. Sendo assim, para o ensino de conteúdos relativos a esse período, a fotografia seria o documento histórico mais apto, já que os movimentos artísticos do século XX estariam voltados a outras questões.

A gradual ausência de reproduções de obras de arte no ensino de temas ligados à história do século XIX até a história mais recente é um fator que chama a atenção, devendo ser igualmente observada e problematizada. Como aponta Alain Choppin, “[não] é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela” (2004, p. 557). Nesse caso, é possível perceber que existem relações entre a presença/ausência de reproduções de obras de arte conforme o conteúdo abordado e também relações entre arte e fotografia enquanto documentos para o ensino de História, o que demonstra outras possibilidades de imersão para o tema das imagens e livros didáticos de História.

Ao relacionar o mapeamento quantitativo realizado junto a outro estudo no campo da Educação, percebo que *História em Movimento* (2014) se situa em um contexto em que as imagens possuem certo destaque nas obras didáticas de História. Gabriel Bandouk, ao analisar as coleções que fizeram parte do PNLD 2012 Ensino Médio - História, demonstra que *História Global*, de autoria de Gilberto Cotrim, conta com 669 imagens ao longo dos três volumes da coleção; e *História das Cavernas*, de Patricia R. Baricky e Myryam B. Mota, 678 reproduções em três volumes. Em obras anteriores ao PNLD 2012, Bandouk aponta para um decréscimo no número de imagens: as coleções *História do Brasil* (1983), *História Antiga e*

*Medieval* (1994) e *História Moderna e Contemporânea* (1991), de Raymundo Campos, juntas, possuem um total de 343 imagens. Apesar da diminuição, ainda é tido como um número elevado de imagens presentes nas referidas obras (BANDOUK, 2013).

Não foi possível, diante da quantificação realizada, anotar quais imagens representam as reproduções de obras de arte, uma vez que a quantificação elaborada por Bandouk considerou apenas mapas, gráficos/tabelas, retratos, charges/caricaturas e imagens gerais. Não há especificação para o item imagens gerais (BANDOUK, 2013).

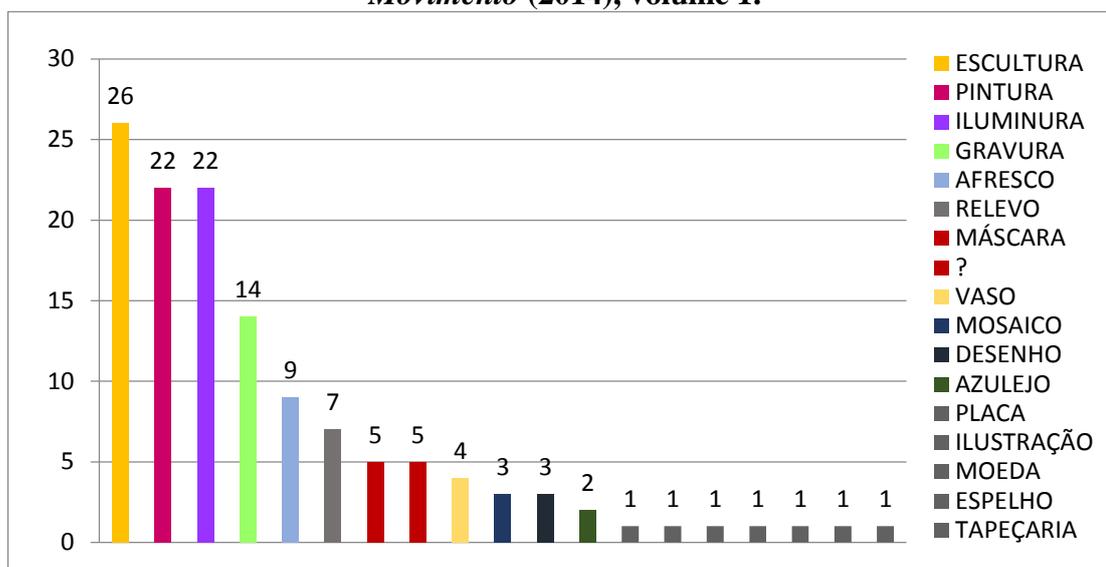
Diante desse contexto, é possível afirmar que as imagens são importantes elementos na constituição dos livros escolares. Como discutido na Parte 1, estudos demonstram que os registros visuais podem ser encontrados em manuais escolares desde o final do século XIX. Atualmente, a presença massiva desses recursos, como pode ser visto na coleção *História em Movimento* (2014), que apresentou ao total 732 reproduções ao longo de três volumes, demonstra que a historiografia escolar, no que concerne à sua literatura didática, é desenvolvida não apenas através de textos escritos, mas igualmente de imagens. Logo, os textos didáticos propõem o ensino e a aprendizagem em História também através de registros imagéticos que, apesar de serem tidos pelo *Manual do Professor* como recursos auxiliares, são aqui percebidos como elementos fundamentais na educação contemporânea do ensino de História.

Como demonstrou Caimi (2008), cabe atentar agora não apenas para essa presença, constatada pela quantificação realizada, mas sobretudo para a funcionalidade dirigida a esses registros visuais, uma vez que, como apontou a autora, a presença de documentos no ensino de História não é uma novidade recente. Cabe observar, para além da presença de recursos visuais, também a funcionalidade dada a esses registros nos manuais contemporâneos e, nesse caso, na coleção aqui analisada. Para tanto, em razão dos objetos dessa investigação, me detive apenas na análise das reproduções de obras de arte.

### 3.1.2 REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ARTE

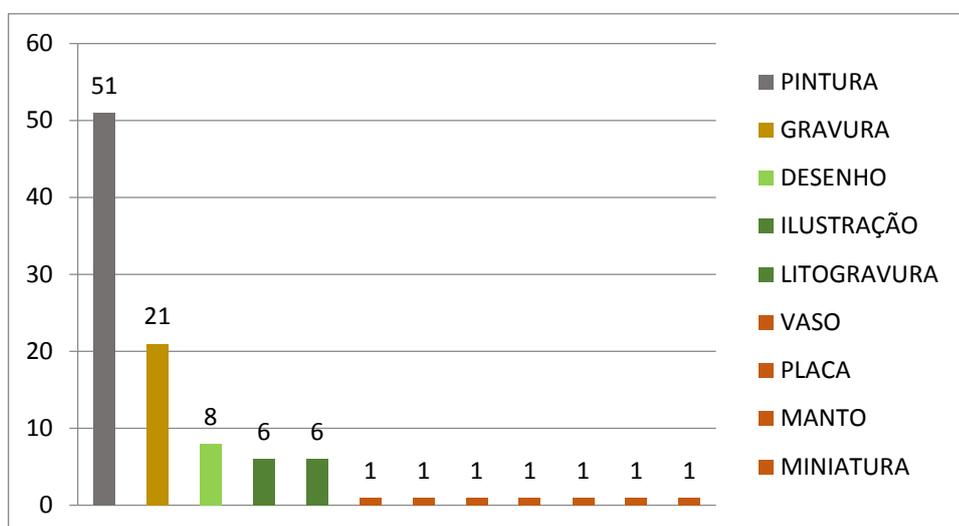
O mapeamento realizado também buscou quantificar as tipologias de obras de arte existentes na coleção *História em Movimento* (2014) por material/técnica. O resultado pode ser visualizado nos gráficos e tabela a seguir:

**Gráfico 4 - Reproduções de obras de arte por material/técnica na coleção *História em Movimento* (2014), volume 1.**



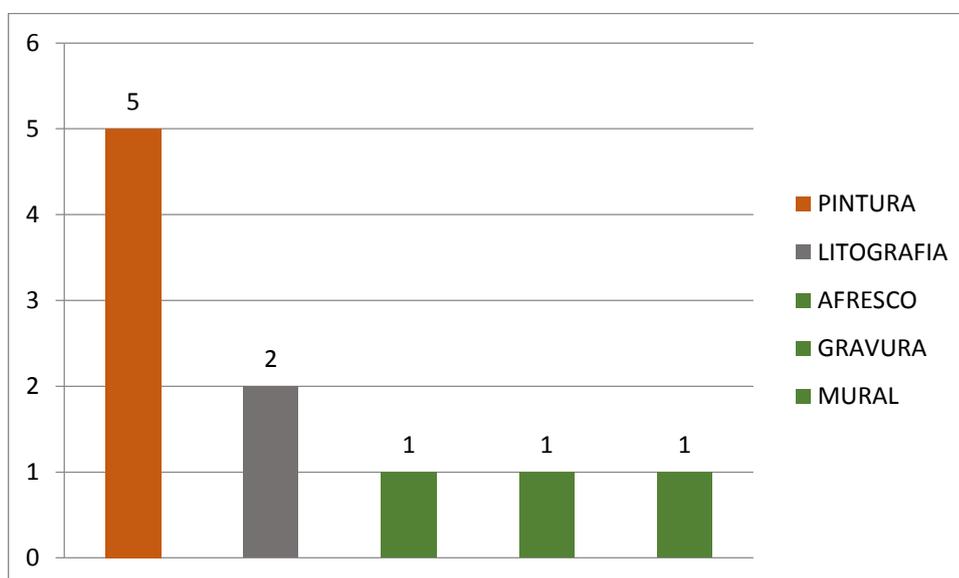
Quantidade de reproduções de obras de arte por material/técnica em um total de 129 reproduções. (?): não identificado. Fonte: elaborado pela autora.

**Gráfico 5 - Reproduções de obras de arte por material/técnica na coleção *História em Movimento* (2014), volume 2.**



Quantidade de reproduções de obras de arte por material/técnica em um total de 99 reproduções. Fonte: elaborado pela autora.

**Gráfico 6 - Reproduções de obras de arte por matéria/técnica na coleção *História em Movimento* (2014), volume 3.**



Quantidade de reproduções de obras de arte por material/técnica em um total de 10 reproduções. Fonte: elaborado pela autora.

**Tabela 3 - Números de reproduções de obras de arte por material/técnica na coleção *História em Movimento* (2014), volumes 1, 2 e 3.**

IMAGEM	TOTAL
Pintura	78
Gravura	36
Escultura	26
Iluminura	22
Desenho	11
Afresco	10
Relevo	7
Ilustração	7
Litogravura	8
Outros	33

Números de reproduções de obras de arte por material/técnica em um total de 238 reproduções. Fonte: elaborada pela autora.

Apesar da pintura se consagrar como a obra de arte mais reproduzida na coleção, seguida por gravuras e esculturas<sup>19</sup>, a variação de obras de arte utilizadas pela coleção *História em Movimento* (2014) chama atenção. O acervo trazido apresenta uma rica diversidade de artefatos culturais artísticos, dentre os quais se pode encontrar tanto objetos tradicionais, como pinturas, esculturas e gravuras, como também murais, azulejos, mosaicos, máscaras, pano de boca<sup>20</sup>, tapeçaria, entre outros. Além disso, a impressão das imagens é de boa qualidade, possibilitando a interação visual do leitor com a reprodução.

O mapeamento permite visualizar que há tendências para o uso de determinados tipos de obras de arte em relação a outros. De modo geral, as esculturas tendem a aparecer com maior frequência em conteúdos ligados à Antiguidade, enquanto as iluminuras em assuntos relacionados à Idade Média. Já as pinturas e gravuras aparecem distribuídas nos três volumes da coleção, sendo mais utilizadas nos volumes 1 e 2. Essas tendências podem estar relacionadas com o surgimento e o emprego das técnicas e materiais, uma vez que, por exemplo, a escultura foi uma das principais manifestações artísticas da Antiguidade e a iluminura, da mesma forma, para a Idade Média.

No que concerne a identificação das reproduções, apenas a obra *Batalha do Avahy* (1872-1877), de Pedro Américo, foi apresentada a partir da identificação aqui estipulada: título da obra, nome do artista, data de vida e morte do artista, técnica/material, dimensões, localização da obra. Dentre as demais reproduções, foi observado que a maioria contava com informações parciais a esse respeito. Destaco nesse aspecto a ausência, em quase todas as reproduções, das dimensões originais das obras.

Além disso, existem variações entre as informações sobre a localização da obra: em alguns momentos se apresenta o acervo/coleção ao qual faz parte, por exemplo, National Gallery – Londres, e, em outros, informações como arquivo da editora ou Album Latinstock, entre outras variações. No caso da última, quando essa é a informação que acompanha a reprodução, não há dados sobre a localização da mesma, ou seja, a respeito de onde se encontra a obra de arte original<sup>21</sup>. É importante lembrar, no que concerne à localização, que o Edital de Convocação 01/2013, no Anexo III, item 2.1.7 – Adequação da estrutura editorial e

---

<sup>19</sup> Consideramos os casos em que houve, por parte da coleção, a especificação da técnica empregada. Caso das litogravuras, xilogravuras (gravura) e afrescos (pintura).

<sup>20</sup> *Pano de boca* são as cortinas que abrem peças teatrais.

<sup>21</sup> No mapeamento quantitativo, não foram consideradas informações a respeito da localização da reprodução da obra, apenas localização do artefato artístico.

do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra, subitem 5, prevê que as ilustrações estejam acompanhadas da “localização das fontes ou dos acervos de onde foram reproduzidas” (BRASIL, 2013, p.43), estando, nesse caso, a coleção *História em Movimento* (2014) de acordo com o estipulado pelo edital.

Porém, observei que a variação dessas informações, ora apresentando a localização da obra de arte original, ora apresentando o dado referente a localização da reprodução, podem implicar em dificuldades para o uso de reproduções obras de arte no ensino de História, uma vez que a localização do acervo/coleção onde se encontra o objeto é de fundamental importância para a contextualização do mesmo enquanto artefato artístico e, por conseguinte, documento para a História.

Outro detalhe importante é que apesar da variedade de tipologias de obras de arte reproduzidas – pinturas, esculturas, gravuras, mosaicos, azulejos, tapeçarias, entre outros – o fato de se constituírem enquanto imagens bidimensionais impressas anula suas características particulares, que permitiriam distinguir as obras de arte por material/técnica, bem como a percepção de outros detalhes relativos a essas particularidades. Nesse sentido, não foi observado quaisquer distinções nas relações entre ensino de História e uso de reproduções artísticas em decorrência da técnica empregada nas obras de arte utilizadas. Independente da técnica/material que compõe a obra, a reprodução da obra de arte é antes de tudo uma imagem utilizada como ilustração de textos centrais, de atividades em exercícios e de relações mais detalhadas entre conteúdo histórico e determinado artefato artístico (seção *Olho Vivo*).

### 3.1.3 LOCALIZAÇÃO DAS REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ARTE

As reproduções de obras de arte podem ser encontradas ao longo de toda coleção, estando presentes nos textos centrais, *boxes* e aberturas dos capítulos. Conforme o quadro subsequente tais reproduções são encontradas com maior frequência nos textos centrais, seguido dos *boxes*.

**Tabela 4 - Localização de reproduções de obras de arte na coleção *História em Movimento* (2014), volumes 1, 2 e 3.**

LOCALIZAÇÃO DA REPRODUÇÃO	QUANTIDADE
Texto central	134
Box	101
Abertura dos capítulos	3

Localização das reproduções de obras de arte na coleção *História em Movimento* (2014) em um total de 238 reproduções. Fonte: elaborada pela autora.

Conforme a localização da reprodução, muda também sua função e a relação com o texto escrito. Nos textos centrais e nas aberturas de capítulos, as reproduções de obras de arte tendem a ilustrar as informações, servindo de apoio visual a narrativa escrita. Nos *boxes*, seu papel é variado, servindo, ora como ilustração, ora como atividade pedagógica. Cabe lembrar que, independente de sua localização, conforme discutido na Parte 2 e 3, as imagens são entendidas no contexto das duas últimas décadas de produção de livros didáticos como documentos para o ensino de História (BUENO, 2003, 2011; CAIMI, 2008; HUPP, 2014). Nesse sentido, independente das funções que ocupam, são, antes de tudo, entendidas como documentos, fontes, objetos de pesquisa, que devem ser utilizados no livro didático, tanto para propor conhecimento histórico quanto para auxiliar no ensino e aprendizagem em História.

### 3.2 SEÇÃO OLHO VIVO

A seção *Olho Vivo*, como já explicitado anteriormente, busca trabalhar com o ensino de História através de imagens, criando para isso um espaço em que as imagens são apresentadas de forma detalhada ao leitor. Essa seção pode ser encontrada, tanto nas duas edições de *História em Movimento* (2014) para o Ensino Médio, quanto nas obras didáticas *Projeto Voaz* (Ensino Médio) e *Projeto Teláris* (Ensino Fundamental), também publicados pela editora Ática com autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi.

*Olho vivo* chama atenção pelo destaque dado às imagens, que são cuidadosamente apresentadas ao leitor através de texto introdutório e *boxes* explicativos em torno das reproduções. Ao todo, *História em Movimento* (2014) utiliza a seção *Olho Vivo* 26 vezes ao longo dos três volumes da obra, apresentando pinturas, esculturas e iluminuras, além de fotografia, mapa e a bandeira do Brasil.

A análise da seção *Olho Vivo* buscou atentar para as seguintes questões:

- Relações entre ensino de História e de Artes Visuais, através da análise de um artefato artístico específico, nesse caso, as pinturas \*.
- Modo como *Olho Vivo* apresenta o conhecimento histórico junto ao uso de reproduções de pinturas, a partir da análise dos conjuntos de imagem-texto que caracterizam a referida seção.
- Estratégias didáticas e metodológicas utilizadas, buscando identificar possíveis tendências sobre as mesmas.

Para tanto, a análise se centrou nas pinturas utilizadas na seção *Olho Vivo*, circunscritas a um total de 15 reproduções, conforme tabela abaixo. A reprodução da seção, conforme a seleção da tabela, consta no Anexo A.

(\*) Para a elaboração dessa etapa da análise, optei por não adentrar, nesse momento, na história particular que envolve a produção, circulação e consumo de cada pintura apresentada pela seção *Olho Vivo*. Tal opção se deve a tentativa de evitar que a investigação tome proporções prescritivas ou denunciatórias, e que acabe por se reduzir a apontar informações não trazidas pela coleção didática. Ao compreender a complexa dinâmica que constitui os livros escolares, bem como a especificidade que caracteriza tal tipo de produção escolar, acredito que nesse momento seja interessante se deter no que a coleção didática apresenta, e não naquilo que por ventura, deveria contemplar a respeito das obras de arte e seus artistas. Isso não impede que sejam formuladas críticas ao modo como as coleções didáticas de História estabelecem relações disciplinares com outros campos do saber, contudo, trata-se de uma vigilância epistemológica para evitar que a investigação se reduza a críticas sobre informações não trazidas a respeito das obras de arte e seus autores.

**Tabela 5 - Reproduções de pinturas na seção *Olho Vivo*.**

PINTURA	CAPÍTULO
<p><i>O casal Arnolfini, 1434</i> Jan Van Eyck (1390-1441) Óleo sobre tela 82 cm x 60 cm Nationall Gallery, Londres.</p>	<p>Volume 1 Cap. 24 – Renascimento urbano e comercial, p. 192-193</p>
<p><i>Os embaixadores, 1533</i> Hans Holbein (1497-1543). Óleo sobre tela 2,07 m x 2,1 m. Nationall Galllery, Londres.</p>	<p>Volume 1 Cap. 27 – A Reforma Protestante, p. 226-227.</p>
<p><i>O retrato da armada da Rainha Elizabeth I, 1588</i> George Gower (1540-1596) Óleo sobre madeira Dimensão não encontrada Woburn Abbey, Inglaterra.</p>	<p>Volume 1 Cap. 30 – O Absolutismo Monárquico, p. 256.</p>
<p><i>Sem título, 1967</i> (Denominado pelo livro didático como Ritual de Candomblé) Djanira (1914-1979) Informações não encontradas.</p>	<p>Volume 2 Cap. 7 – Escravidão e Resistência, p. 68-69.</p>
<p><i>Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará, 1908</i> Theodoro Braga (1872-1935) Óleo sobre tela 1,85m x 3,40m Museu de Arte de Belém (PA).</p>	<p>Volume 2 Cap. 9 – O avanço da colonização, p. 84-85.</p>
<p><i>A lição de anatomia do Doutor Tulp, 1632</i> Rembrandt (1606-1669) Óleo sobre tela 1,7 m x 2,16 m Mauritshuis, Holanda.</p>	<p>Volume 2 Cap. 109 – Iluminismo p. 108-109</p>
<p><i>A morte de Marat, 1793</i> Jacques-Louis David (1749-1825) Óleo sobre tela 1,62 m x 1,28 m Museu Real de Belas Arte, Bruxelas.</p>	<p>Volume 2 Cap. 15 - A Revolução Francesa, p. 133.</p>
<p><i>Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808, 1814</i> Francisco Goya (1746-1828) Óleo sobre tela 2,68m x 3,47 m. Museu do Prado, Madri.</p>	<p>Volume 2 Cap. 16 – A França Imperial, p. 140-141.</p>
<p><i>Tiradentes Esquartejado, 1893</i> Pedro Américo (1843-1905) Óleo sobre tela 2,70m x 1,65m Museu Mariano Procópio, Minas Gerais.</p>	<p>Volume 2 Cap. 20 – O sonho da emancipação, p. 170.</p>
<p><i>Independência ou morte, 1888</i> Pedro Américo (1843-1905) Óleo sobre tela 4,15 m × 7,60 m Museu Paulista da USP, São Paulo.</p>	<p>Volume 2 Cap. 22 – O Brasil torna-se independente, p. 190-191</p>

PINTURA	CAPÍTULO
<i>A liberdade conduzindo o povo, 1830</i> Eugène Delacroix (1798-1863) Óleo sobre tela 2,6 m x 3,25 m Museu do Louvre, Paris.	Volume 2 Cap. 26 – A Europa no século XIX, p. 224-225.
<i>A batalha do Avahy (1872-1877)</i> Pedro Américo (1843-1905) Óleo sobre tela 6 m x 11 m Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.	Volume 2 Cap. 29 – O Brasil sob Dom Pedro II, p. 250-251.
<i>A Redenção de Cam, 1895</i> Modesto Brocos (1852 x 1936) Óleo sobre tela 1,99 m × 1,66 m Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.	Volume 3 Cap. 4 – O Brasil chega ao século XX, p. 46-47.
<i>Guernica, 1937</i> Pablo Picasso (1881 – 1973) Óleo sobre tela 3,49 m x 7,77 m Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia.	Volume 3 Cap.8 – O Totalitarismo p. 98-99.
<i>Mural Sonho de uma tarde dominical na Alameda Central, 1948</i> Diego Rivera (1886-1957) 4.8 x 15 m Museu Mural Diego Rivera, México.	Volume 3 Cap. 14 – Ditaduras latino-americanas, p. 166-167.

Fonte: elaborada pela autora.

De modo geral, as reproduções de pinturas da seção *Olho Vivo* são obras produzidas por artistas brasileiros e estrangeiros, produzidas no período que vai do século XVI ao século XX. Todas as pinturas, inclusive as demais obras que compõem a seção, são apresentadas com as mesmas estratégias didáticas e metodológicas e se encontram de acordo com o que foi exposto no *Manual do Professor*. Obedecem ao seguinte formato de apresentação: conjuntos de imagens-textos, acompanhados de textos introdutórios e *boxes* explicativos que buscam relacionar a reprodução com o conteúdo histórico abordado no capítulo.

As reproduções de pinturas analisadas podem ser divididas em quatro eixos temáticos:

Pinturas que retratam personalidades que de fato existiram, com prestígio social/econômico/político em sua época.

- *O casal Arnolfini, 1494*, de Jan Van Eyck: Michele Arnolfini ou Giovanni Arnolfini, comerciante da cidade de Bruges, e Giovanna Cenami.
- *Os embaixadores, 1533*, de Hans Holbein: Jean de Dinteville, embaixador da França e Georges de Selve, bispo.
- *O retrato da armada da Rainha Elizabeth I, 1588*, de George Gower: Rainha Elizabeth.

- *A lição de anatomia do Dr.Tulp*, 1632, de Rembrandt: Jacob de Witt, Mathys Kalkieb, Adriaan Adriaanszoon, Nicolaes Tulp, entre outros.

Pinturas sobre fatos históricos.

- *Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*, pintada em 1814 por Francisco Goya: revolta de 3 de maio de 1808 em Madrid, na Espanha, ocasionada pela invasão do território espanhol das tropas francesas de Napoleão Bonaparte.
- *Independência ou morte*, 1888, de Pedro Américo: Independência do Brasil, em 1822.
- *A liberdade conduzindo o povo*, 1830, de Eugene Delacroix: Os três gloriosos ou as barricadas. Levante da população de Paris contra o Rei Carlos X em 1830.
- *A batalha do Avañy (1872 – 1877)*, de Pedro Américo: batalha ocorrida na Guerra do Paraguai.
- *Guernica*, 1937, de Pablo Picasso: guerra civil espanhola, de 1936 a 1939.
- *Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará*, 1908, de Theodoro Braga: fundação da cidade de Belém no Brasil.
- *A redenção de Cam*, 1895, de Modesto Brocos. Teoria do embranquecimento no Brasil.
- *Mural Sonho de uma tarde dominical na alameda central*, 1948, de Diego Rivera.

Pinturas que representam indivíduos considerados heróis nacionais, mártires.

- *A morte de Marat*, 1793, de Jacques Louis David: Jean-Paul Marat, jornalista francês, assassinado por Marie-Anne Charlotte Corday d'Amont.
- *Tiradentes Esquartejado*, 1893, de Pedro Américo: Joaquim José da Silva Xavier, executado e esquartejado por sua participação na Inconfidência Mineira.

Outros.

- *Ritual de Candomblé*, 1967, Djanira.

Diferentemente das imagens que são dispostas nos textos centrais, as reproduções que integram *Olho Vivo* ganham destaque na coleção por ser esse um espaço dedicado

exclusivamente ao uso de imagens para o ensino de História. Sendo assim, as reproduções dessa seção assumem certa importância se comparadas com as demais reproduções de obras de arte existentes na coleção. Se observada por esse ponto de vista, a divisão por eixos temáticos permite considerar que as obras que recebem destaque são justamente aquelas que representam indivíduos e fatos históricos, auxiliando assim a explicar/narrar os conteúdos abordados nos capítulos. A única obra que se distingue dessa lógica é a pintura *Ritual de Candomblé* (1967), de Djanira, cujo tema é a religião afro-brasileira Candomblé. Ao tratar de uma manifestação religiosa, a tela representa não um fato ou personagens históricos, mas sim divindades ligadas a uma crença, possibilitando ver algo distinto das demais reproduções. Ainda que todas as pinturas de *Olho Vivo* estejam orientadas no sentido de representar algo, e *Ritual de Candomblé* não seja diferente, essa particularidade chama atenção, pois a representação nesse caso não trata de fatos históricos, mas de uma cultura de religiosidade de matriz africana, no caso, o Candomblé.

Ao falar de Djanira, cabe lembrar também que é a única artista mulher que recebe destaque em *Olho Vivo*.

### 3.2.1 TEXTO CENTRAL

Para relacionar as reproduções de obras de arte com os conteúdos abordados, a coleção realiza pequenos *links* entre o texto central e a seção. Assim, *Olho Vivo* acaba funcionando como um texto complementar, que busca trazer outras informações para aquelas contidas no texto central, aprofundando os assuntos discutidos. As relações feitas entre os conteúdos abordados e as reproduções de pinturas são bem variadas, e podem ser vistas na tabela abaixo:

**Tabela 6 - Relações entre texto central e seção *Olho Vivo*.**

PINTURA	CAPÍTULO	RELAÇÃO TEXTO CENTRAL E SEÇÃO
<p><i>O casal Arnolfini</i>, 1434 Jan Van Eyck (1390-1441) Óleo sobre tela 82 cm x 60 cm National Gallery, Londres.</p>	<p>V. 1, Cap. 24 Renascimento urbano e comercial. Europa, séculos XI e XIII. p. 192-193</p>	<p>A intensificação do comércio provocou o aparecimento de feiras regulares nos cruzamentos das rotas comerciais percorridas pelos mercadores, como as de Champanhe (na atual França), Bruges (Bélgica atual, veja a seção <i>Olho Vivo</i>, nas páginas 192 e 193), Sevilha (Península Ibérica) e Pisa (Península Itálica), entre outras. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014a, p. 192).</p>
<p><i>Os embaixadores</i>, 1533 Hans Holbein (1497-1543). Óleo sobre tela 2,07 m x 2,1 m. National Gallery, Londres.</p>	<p>V. 1, Cap. 27 A Reforma Protestante. Século XIV, Europa. p. 226-227.</p>	<p>Em 1527, o monarca (Henrique VIII) pediu ao papa Clemente VII autorização para se separar de sua mulher, a Rainha Catarina de Aragão. O papa, interessado em não entrar em conflito com o imperador do Sacro Império, Carlos V, sobrinho da rainha inglesa, negou-se a atender ao pedido. Mesmo com a recusa papal, Henrique VIII separou-se de Catarina de Aragão e, em 1533, casou-se com sua amante, Ana Bolena, uma dama da corte. Em represália, Clemente VII excomungou o soberano (veja a seção <i>Olho Vivo</i>, na página 226). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014a, p. 225).</p>
<p><i>O retrato da armada da Rainha Elizabeth I</i>, 1588 George Gower (1540-1596) Óleo sobre madeira Dimensão não encontrada Woburn Abbey, Inglaterra.</p>	<p>V. 1 Cap. 30 O Absolutismo Monárquico Europa, século XVI. p. 256.</p>	<p>Para coibir a ação de seus opositores, Elizabeth I criou uma rede de espionagem e decidiu só convocar o Parlamento em casos excepcionais. Também priorizou o mercantilismo, modernizou a frota marítima, incentivou a criação de companhias de comércio, promoveu o povoamento da colônia de Virgínia, na América do Norte, e não teve escrúpulos em adotar a pirataria como forma de acumular riquezas (veja a seção <i>Olho Vivo</i>, página 256). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014a, p. 253).</p>
<p><i>Sem título</i>, 1967 (Denominado pelo livro didático como Ritual de Candomblé) Djanira (1914-1979) Informações não encontradas.</p>	<p>V. 2, cap. 7 Escravidão e Resistência. Brasil, séc. XVII ao XIX. p. 68-69.</p>	<p>O quilombo era um espaço no qual os ex-escravos reafirmavam sua identidade étnica e cultural, procurando cultivar e preservar valores, tradições e crenças religiosas de suas nações de origem, na África (veja seção <i>Olho Vivo</i>, nas páginas 68 e 69). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 66).</p>

PINTURA	CAPÍTULO	RELAÇÃO TEXTO CENTRAL E SEÇÃO
<p><i>Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará</i>, 1908 Theodoro Braga (1872-1935) Óleo sobre tela 1,85m x 3,40m Museu de Arte de Belém (PA).</p>	<p>V. 2, cap. 9 O avanço da colonização. Brasil, século XVII p. 84-85.</p>	<p>Diversas expedições luso-brasileiras foram enviadas à região. Em 1616, uma delas subiu o rio Pará e construiu um forte na baía de Guajará, em torno do qual nasceu a atual cidade de Belém (sobre o assunto, veja a seção Olho Vivo nas páginas 84 e 85). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 83).</p>
<p><i>A lição de anatomia do Doutor Tulp</i>, 1632 Rembrandt (1606-1669) Óleo sobre tela 1,7 m x 2,16 m Mauritshuis, Holanda.</p>	<p>V. 2, cap. 12 O Iluminismo Europa, século, XVIII. p. 108-109</p>	<p>O século XVII foi de grande efervescência cultural na Holanda. Poetas, intelectuais, músicos, e filósofos formavam associações para melhor difundir suas obras e defender seus interesses. Alguns dos melhores pintores do norte da Europa, como Frans Hals (1581-1666), Rembrandt van Rijn (1606-1669) e Jan Vermeer (1632-1675), viviam e trabalhavam em território holandês (sobre Rembrandt, veja seção Olho Vivo, na página seguinte). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 107).</p>
<p><i>A morte de Marat</i>, 1793 Jacques-Louis David (1749-1825) Óleo sobre tela 1,62 m x 1,28 m Museu Real de Belas Arte, Bruxelas.</p>	<p>V. 2, cap. 15 A Revolução Francesa, p. 133 França, século XVIII</p>	<p>A criação do Comitê e do Tribunal deu início a um período que ficou conhecido como <i>Terror</i> [...] Entre os principais alvos do Tribunal estavam representantes da alta burguesia. Seus negócios e relações pessoais os aproximavam da nobreza e os afastavam das conquistas populares impostas pelos jacobinos no poder (veja mais na seção Olho Vivo, na página seguinte).(AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 131).</p>
<p><i>Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808</i>, 1814 Francisco Goya (1746-1828) Óleo sobre tela 2,68m x 3,47 m. Museu do Prado, Madri.</p>	<p>V. 2, cap. 16 A França Imperial, p. 140-141. Europa, século XVIII.</p>	<p>Em 1807 tropas francesas invadiram a península Ibérica. Fernando VII, rei da Espanha, foi destituído e, em seu lugar, coroado José Bonaparte, irmão do imperador francês (sobre a resistência espanhola à ocupação francesa, veja a seção Olho Vivo, na página 140). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 139).</p>
<p><i>Tiradentes Esquartejado</i>, 1893 Pedro Américo (1843-1905) Óleo sobre tela 2,70m x 1,65m Museu Mariano Procópio, Minas Gerais.</p>	<p>V. 2, Cap. 20 O sonho da emancipação. Brasil, séc. XVII, p. 170.</p>	<p>Entres estes, destacavam-se o tenente-coronel Francisco de Paulo de Andrade, comandante do regimento de Dragões e o alferes (militar de baixa patente) do regimento de cavalaria, Joaquim José da Silva Xavier, que trabalhava também como dentista. Daí ser conhecido como Tiradentes (sobre figura do Tiradentes, veja seção Olho Vivo, na página 170). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 168).</p>

PINTURA	CAPÍTULO	RELAÇÃO TEXTO CENTRAL E SEÇÃO
<p><i>Independência ou morte</i>, 1888 Pedro Américo (1843-1905) Óleo sobre tela 4,15 m × 7,60 m Museu Paulista da USP, São Paulo.</p>	<p>V. 2, cap. 22 O Brasil torna-se independente, p. 190-191. Brasil, século XIX</p>	<p>No dia 7 de setembro, o mensageiro alcançou dom Pedro nas proximidades do riacho Ipiranga. Ao receber os decretos, o Príncipe proclamou a independência do Brasil, declarando a ruptura dos laços com Portugal (veja a seção Olho Vivo). No dia 12 de outubro, já de volta ao Rio de Janeiro, foi aclamado com grande pompa imperador constitucional. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 189).</p>
<p><i>A liberdade conduzindo o povo</i>, 1830 Eugène Delacroix (1798-7863) Óleo sobre tela 2,6 m x 3,25 m Museu do Louvre, Paris.</p>	<p>V. 2, cap. 26 A Europa no século XIX p. 224-225.</p>	<p>A primeira onda revolucionária não chegou a abalar as monarquias europeias. Em contrapartida, a segunda onda revolucionária (1830) provocou impacto imediato em toda a sociedade. Na França, por exemplo, levou à derrocada definitiva da dinastia dos Bourbon (veja a seção Olho Vivo na página 224).(AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 221).</p>
<p><i>A batalha do Avahy</i> (1872-1877) Pedro Américo (1843-1905) Óleo sobre tela 6 m x 11 m Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.</p>	<p>V. 2, cap. 29 O Brasil sob Dom Pedro II, Brasil, século XIX. p. 250-251.</p>	<p>Na literatura, consolidou-se uma língua nacional, livre da influência lusa. Surgiu uma literatura preocupada em valorizar e refletir as questões nacionais, abordando temáticas como o indígena, os problemas regionais e a escravidão. Dom Pedro II também financiou músicos e pintores que passaram a expressar uma produção nacional. Veja a seção Olho Vivo na página 250. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 249).</p>
<p><i>A Redenção de Cam</i>, 1895 Modesto Brocos (1852 x 1936) Óleo sobre tela 1,99 m × 1,66 m Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.</p>	<p>V. 3, cap. 4 O Brasil chega ao século XX p. 46-47.</p>	<p>A vinda de imigrantes para o Brasil também atendia as expectativas de parcela da elite brasileira que defendia o “embranquecimento” da população. Seguindo doutrinas racistas norte-americanas e europeias, essas pessoas acreditavam que, por meio da mortalidade natural dos negros e da chegada de um grande contingente de imigrantes brancos, na composição étnica da população brasileira acabaria predominando a pele mais clara (veja seção Olho Vivo, na página 46). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014c, p. 44).</p>
<p><i>Guernica</i>, 1937 Pablo Picasso (1881 – 1973) Óleo sobre tela 3,49 m x 7,77 m Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia.</p>	<p>V. 3, cap. 8 O Totalitarismo Europa, século XX. p. 98-99.</p>	<p>Pintores como Juan Miró (1893-1983) e Pablo Picasso (1881-1973) fizeram cartazes a favor da Frente Popular. Em 1937, Picasso pintou o quadro Guernica, no qual expressou sua indignação contra o bombardeio da cidade de Guernica, a serviço de Franco (veja seção Olho Vivo na página 98). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014c, p. 97).</p>

PINTURA	CAPÍTULO	RELAÇÃO TEXTO CENTRAL E SEÇÃO
<i>Sonho de uma tarde dominical na Alameda Central</i> , 1948 Diego Rivera (1886-1957) 4.8 x 15 m Museu Mural Diego Rivera, México.	V. 3, cap. 14 Ditaduras latino-americanas. América Latina. Século XX. p. 166-167.	No México, a tradição asteca, a história nacional e a cultura popular foram objeto de inspiração para diversos artistas, entre os quais os pintores Diego Rivera (1886-1957) e Frida Kahlo (1907-1954) (veja a seção Olho Vivo, nas páginas 166 e 167). (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014c, p. 163).

Fonte: elaborada pela autora.

As relações criadas entre o texto central e a seção *Olho Vivo* se caracterizam por dois movimentos básicos: associar o conteúdo histórico abordado a uma pintura sobre o mesmo tema, aprofundando assim algo visto no texto central (11 associações desse tipo) ou destacar a atividade cultural da época, trazendo algum pintor representativo do mesmo (4 associações desse tipo). Todas as associações realizadas se encontram de acordo com os temas explorados nas pinturas trazidas. Exceto na associação feita para *Guernica* (1937), de Pablo Picasso, que, apesar de estar de certa forma correta, merece algumas complementações.

Segundo as informações trazidas no texto central, “Picasso pintou o quadro *Guernica*, no qual expressou sua indignação contra o bombardeio da cidade de Guernica, a serviço de Franco” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014c, p. 97). De fato, o assunto discutido em *Guernica* é, sem sombra de dúvidas, a Guerra Civil Espanhola. No entanto, a afirmação trazida oculta uma série de acontecimentos que estiveram associados à criação e à produção do painel que podem colocar em dúvida a referida afirmação. No texto introdutório que acompanha a reprodução de *Guernica* na seção *Olho Vivo*, além de informações sobre o contexto do conflito, a seção afirma ainda que “a destruição da cidade levou o artista espanhol Pablo Picasso – que na época vivia em Paris – a realizar, em apenas três meses, uma das obras mais significativas do século XX” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014c, p. 99).

Conforme o ensaio de Carlo Ginzburg, *A espada e a lâmpada: uma leitura de Guernica*, o painel veio a público por ocasião da Exposição Universal de Paris<sup>22</sup>, de 1937, que apresentou uma mostra artística dos países europeus. Na abertura da mostra, dividida por países, apenas os pavilhões da Itália, Alemanha e União Soviética se encontravam prontos. O pavilhão espanhol, ainda incompleto, já contava com a participação de Picasso, que se fazia presente na mostra através da exibição de duas esculturas em cimento que ficavam na entrada

<sup>22</sup> *Exposition Internationale des Arts et des Techniques Appliqués à la Vie Moderne*.

do prédio reservado à Espanha: *Cabeça de mulher com chignon*, de 1932, e *Mulher com vaso*, de 1933. (GINZBURG, 2014).

O governo espanhol convidou Picasso, durante a Exposição Universal, para a criação de uma nova obra, que inicialmente tinha como tema o pintor e seu modelo, conforme os estudos de Picasso que datam de abril. “Em 28 de abril a imprensa parisiense anunciou a notícia do bombardeio de Guernica, que ocorrera dois dias antes. Em 1º de maio, Picasso fez o primeiro esboço para *Guernica*” (GINZBURG, 2014, p. 113), concluído em junho de 1937 e inserido na Exposição Universal no mês seguinte.

Com essa breve introdução, é possível perceber que, ainda que *Guernica* (1937) esteja associada aos acontecimentos da cidade espanhola, sua criação e produção se encontram igualmente relacionadas com a encomenda feita pelo governo espanhol a Picasso, que inicialmente buscou retratar o tema do pintor e seu modelo. Por essa razão, é interessante observar que, mesmo que as obras de arte sejam entendidas enquanto documentos para o ensino de História, aparecendo em livros didáticos, como visto nas Partes 2 e 3, a ausência de informações a respeito da produção do próprio documento, nesse caso, *Guernica* (1937), pode gerar associações simplistas que não colocam em discussão a historicidade do objeto.

Cabe lembrar que, como exposto na Parte 3, o *Manual do Professor* explicita que “o trabalho com esta seção *Olho Vivo* deve levar o aluno a perceber que as imagens são resultado de seu tempo e estão, portanto, condicionadas à evolução técnica e científica das sociedades que as produziram” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 200). Nesse sentido, *Guernica* (1937) estaria parcialmente de acordo com os objetivos da seção, uma vez que a ausência de informações complementares a respeito da produção da pintura pode criar a falsa ideia de que a criação da mesma esteve condicionada apenas ao bombardeio da cidade espanhola. Logo, os textos central e introdutório da seção acabam por apresentar uma relação simplista entre fato histórico e produção da obra, na qual a produção da pintura se encontra invariavelmente subordinada ao acontecimento histórico.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Se a questão do tema for posta em xeque, obviamente, *Guernica* (1937), como a conhecemos, só pode ter sido pintada em função da guerra civil que se instaurou na cidade de Guernica. No entanto, me refiro aqui de modo mais amplo a produção da tela como um todo, possível também pela existência de uma mostra de arte e pela encomenda do governo espanhol ao artista.

### 3.2.2 TEXTO INTRODUTÓRIO

Os textos introdutórios da seção *Olho Vivo* trazem informações sobre os fatos históricos aos quais as pinturas se encontram relacionadas, bem como sobre o artista e a pintura em questão. São textos satisfatórios, que contribuem para o entendimento da obra e também para a compreensão do período histórico estudado, servindo de base introdutória para os assuntos trazidos nos boxes.

Apenas na obra *O Ritual de Candomblé* (1967), de Djanira, há informações que se distinguem do que foi encontrado nos demais textos introdutórios. Ao explicar sobre o que seriam os orixás, o texto afirma serem

divindades que representam as forças da natureza e têm características humanas: eles são vaidosos, ciumentos, briguentos, ect. Segundo essa crença, durante um ritual os orixás podem ser invocados e se apossar de algum crente, servindo-se dele para se comunicar com os mortais (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 68).

Nesse caso, destaco na redação da obra o descompasso com a perspectiva de posituação e reconhecimento da religiosidade de matriz africana, presente nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileiras (BRASIL, 2004), pois é perceptível a associação dos orixás com qualidades negativas, sendo estes “vaidosos, ciumentos, briguentos, etc.” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p. 68). Além disso, há a indicação de que essas divindades podem se apossar de algum indivíduo, usando-o para se comunicar com o mundo terreno. A maneira como tais associações são feitas podem gerar estereótipos e preconceitos com professores e alunos que possuem pertencimento religioso de matriz africana, igualmente podem criar equívocos, uma vez que o texto introdutório aparenta depreciar o Candomblé, ao invés de valorizá-lo enquanto prática cultural afro-brasileira.

Cabe lembrar que na resenha sobre a Coleção *História em Movimento* (2014), presente no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 para o Ensino Médio, a abordagem dos temas relacionados à cultura e à história das populações afro-brasileiras e indígenas é uma das limitações apontadas na avaliação da coleção. Fato que também pode ser percebido através das relações entre texto introdutório e a reprodução da pintura de Djanira em *Olho Vivo*. Nos boxes que circundam a pintura, existe a identificação da cena e dos elementos que compõem a obra, nos quais a seção acaba por conseguir abordar com maior clareza os temas ligados ao Candomblé. Vale ressaltar que *Ritual de Candomblé* pode estar colocada no livro para

responder à obrigatoriedade legal colocada a partir da criação do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei 0.639/03.

### 3.2.3 BOXES

As imagens utilizadas em *Olho vivo* são também acompanhadas de *boxes* textuais que trazem informações a respeito das reproduções. No caso das reproduções de pinturas, as informações trazidas se mesclam entre dados sobre o indivíduo/fato histórico representado e descrições dos elementos que compõem a obra. Além disso, a seção busca ainda apresentar possíveis interpretações para as pinturas, realizando inferências a partir da indicação do significado dos elementos, gestos e cenas.

A estrutura gráfica-editorial, como pode ser visto no Anexo A, apresenta a reprodução tanto em uma página quanto em duas páginas. A apresentação da imagem em duas páginas dificulta a visualização inteira da reprodução, uma vez que a imagem fica dividida. Assim, obras como *O casal Arnolfini* (1434, Jan van Eyck), *Ritual de Candomblé* (1967, Djanira), *Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará* (1908, Theodoro Braga), *A lição de anatomia do Dr.Tulp* (1632, Rembrandt), *Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808* (1814, Francisco Goya), *Independência ou morte* (1888, Pedro Américo), *A liberdade conduzindo o povo* (1830, Eugéne Delacroix), *A batalha do Avaity* (1872-1877, Pedro Américo), *Guernica* (1937, Pablo Picasso) e *Sonho de uma tarde dominical na alameda central* (1948, Diego Rivera) acabam sendo prejudicadas pela estrutura gráfica-editorial, uma vez que não é possível ver a parte da imagem que fica entre o miolo da publicação. Apenas em *Os embaixadores* (1533, Hans Holbein), *O retrato da armada da Rainha Elizabeth I*, (1588, George Gower), *A morte de Marat* (1793, Jacques Louis David), *Tiradentes Esquartejado* (1893, Pedro Américo) e *A redenção de Cam* (1895, Modesto Brocos) é possível visualizar a reprodução inteira devido ao fato de estarem dispostas apenas em uma página.

A disposição dos *boxes* é feita através de setas que partem de dentro da imagem para fora, onde, ao final das setas, se encontram pequenas caixas de textos. Nessas caixas, as informações contidas variam entre a descrição dos elementos que compõem a pintura, dados sobre o indivíduo/fato histórico representado na tela e inferências sobre os significados das imagens a partir da análise dos elementos, gestos e cenas que compõem a obra.

É interessante observar o modo como as reproduções são interpretadas pela seção. Ainda que cada reprodução esteja acompanhada, na parte de inferior de indicação, das fontes utilizadas, a estrutura gráfica e as informações dos *boxes* textuais orientam a análise da imagem a partir de dois pontos básicos: **a obra de arte enquanto representação e a obra de arte enquanto símbolo/alegoria.**

### **A obra de arte enquanto representação**

Como já assinalado anteriormente, *Olho Vivo* acaba por destacar pinturas que representam indivíduos ou fatos históricos. Logo, grande parte das informações trazidas nos *boxes* textuais reforçam a questão da obra de arte enquanto representação, sendo essa afirmação facilmente encontrada nos textos que acompanham as pinturas.

No entanto, em alguns *boxes* existem afirmações que trazem dúvidas a respeito de questões como representação e realidade. No caso da obra *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará* (1908, Theodoro Braga), pode ser lida a seguinte informação: “na tentativa de exaltar a grandiosidade da cidade, o pintor representou o forte do Presépio de Belém como uma construção de pedra. Entretanto, documentos históricos indicam que ele não passava de uma paliçada de madeira” (SERIACOPI; AZEVEDO, 2014b, p. 84). Exemplo semelhante pode ser encontrado em *A Morte de Marat* (1793, Jacques Louis David):

a pena e o bilhete diante do tinteiro, sobre o caixote, não constavam da cena real e provavelmente foram acrescentados pelo pintor para reforçar a imagem de Marat como um defensor do povo. A carta diz: “Entregue este bilhete à mãe de cinco filhos cujo marido foi morto por defender a pátria” (SERIACOPI; AZEVEDO, 2014b, p. 133).

Em *Tiradentes Esquartejado* (1893, Pedro Américo): “Pedro Américo ignorou a sentença da condenação de Tiradentes, segundo a qual seu corpo deveria ser dividido em quatro partes. O pintor manteve os braços ligados ao tronco” (SERIACOPI; AZEVEDO, 2014b, p. 170).

Em *Independência ou morte* (1888, Pedro Américo):

A distância entre o riacho do Ipiranga e a colina onde dom Pedro teria Proclamado a Independência era maior do que a representada na obra. Caso fosse um registro fotográfico que adotasse o mesmo ponto de vista do pintor, o riacho não caberia na tela. Mesmo assim, não só entrou na cena como ganhou a função de limitar a parte inferior do quadro (SERIACOPI; AZEVEDO, 2014b, p. 191).

E ainda em *A liberdade conduzindo o povo* (1830, Eugène Delacroix): “A presença da catedral de Notre Dame ao fundo permite situar os acontecimentos em Paris. Sua localização na tela, à margem esquerda do rio Sena, entretanto, é inexata. As casas pintadas entre a catedral e o rio tampouco existem” (SERIACOPI; AZEVEDO, 2014b, p. 225).

Conforme os excertos trazidos, é possível analisar que as reproduções de obras de arte são utilizadas na medida em que permitem vislumbrar acontecimentos históricos. Quando não cumprem com a representação desejada, espelhada no real, os pintores são advertidos pelo acréscimo ou ausência de elementos, gestos e cenas. Nesse sentido, é como se as pinturas tivessem de refletir o real, de modo a tornar visível o acontecimento histórico retratado.

Tais afirmações podem ser encontradas também nos textos introdutórios que acompanham as reproduções. Na obra *O casal Arnolfini* (1434), de Jan van Eyck, por exemplo, a pintura “reflete um pouco da riqueza que circulava em Bruges na época. Isso se observa pelo luxo das roupas e pela decoração do ambiente” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014b, p.192). Novamente a ideia de que a pintura reflete o período vivenciado, sendo, portanto, a obra entendida como reflexo da sociedade. Para Ulpiano de Meneses,

a aceitação da imagem como fonte e da natureza social do fenômeno artístico ainda não eliminou, mesmo nos dias de hoje, a busca equivocada e estéril de correlações entre uma esfera artística e outra, social (reflexo, causalidade linear ou multilinear, homologias, co-variação, etc) – o que já induz sempre, em escala variada, a excluir a arte do social e, portanto, do histórico (MENESES, 2003, p. 14).

Acredito que a utilização das obras de arte enquanto representações ou reflexos da sociedade devam merecer atenção, pois podem reduzir a produção artística a um simples espelho da esfera social, tornando o/a artista invariavelmente limitado/a a representar a realidade. Para Meneses, essa ação tende a excluir o artístico da vida social, ou seja, da própria História. Ao concordar com o autor, percebo que as manifestações artísticas da seção *Olho Vivo* não sofrem variações no modo de sua apresentação, sendo invariavelmente analisadas a partir da possibilidade de representar (ou não) o período histórico abordado.

Segundo Kerry Freedman, “imagens são uma forma poderosa de representação” (2010, p. 126). Para o autor,

Representações são pastiches (Barthes, 1974) ou colagens culturais (Clifford, 1988). São feitas de e se referem a uma combinação de possíveis significados e não a um único significado intencional e unificado. Uma série de significados está vagamente ligada a signos que as pessoas constroem e ensinam uma às outras para facilitar a comunicação (FREEDMAN, 2010, p. 128).

Nesse sentido, as representações podem ser entendidas como espaços em que diversos significados se encontram em movimento, residindo exatamente nesse aspecto seu poder enquanto imagens. Conforme Freedman,

boa parte desse poder está em seu caráter interpretativo. Além da beleza estética, uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, sequência de computação gráfica ou filme pós-moderno. Essa objetivação do significado emerge por meio de interpretações da relação entre o que é representado e sua representação; entre o significante, o significado e o signo. (FREEDMAN, 2010, p. 126).

Percebi assim as relações intrínsecas entre representação e significado. No caso das reproduções da seção *Olho Vivo*, as pinturas acabam sendo utilizadas para representar um fato ou personagem histórico. Junto a isso, é possível observar que a finalidade para a qual foi utilizada – representar um fato ou indivíduo histórico – acaba também por conduzir os sentidos e significados expressos nos textos introdutórios e nos *boxes* explicativos. Conforme Freedman, “significados múltiplos e contraditórios são sugeridos pela representação” (2010, p. 130). No caso da seção *Olho Vivo*, percebi que a interpretação realizada para as pinturas está de acordo com a finalidade de sua representação. Ao serem pinturas associadas a um contexto histórico, o sentido para as reproduções só pode estar de acordo com o referido contexto. Por essa razão, a presença da dissonância entre realidade e representação. Ao não pintarem as cenas, elementos e gestos de acordo com o contexto histórico, os artistas acabam sendo, portanto, sinalizados.

### **A obra de arte enquanto alegoria/símbolo**

Outro aspecto que vai ao encontro da questão anterior é a ideia de que a obra de arte, para ser compreendida no contexto escolar, deve ser decifrada. Isso se observa a partir do uso de verbos como simbolizar, indicar, representar, transmitir, sugerir, mostrar, aludir, sinalizar, procurar, reforçar, remeter, entre outros. Nesse sentido, as estratégias didáticas e metodológicas se encontram de acordo com o exposto no *Manual do Professor*. Como discutido na Parte 3, o Manual coloca que as imagens devem ser lidas e interpretadas, de modo que os alunos compreendam o seu significado específico (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014a, 2014b, 2014C). Em *Olho Vivo*, as imagens são decodificadas de modo que cada elemento acaba por ter um sentido particular.

Esse aspecto pode ser encontrado em todas as reproduções que participam da seção. Os *boxes* que acompanham as imagens indicam o que cada elemento significa dentro do tema apresentado. Como exemplo, trago aqui alguns excertos:

*Guernica* (1937, Pablo Picasso):

Esta luz **simboliza** a razão, a inteligência, a vida, a liberdade, uma tentativa de instaurar a ordem no meio do caos. É uma metáfora da energia física e espiritual. [...] A mulher com a criança morta **representa** todo o sofrimento da guerra. Segundo alguns autores, a posição de ambos remete à escultura Pietá, de Michelângelo. Em meio a tanta tragédia, uma flor aparece na região central do quadro, como um **símbolo** da esperança de dias melhores (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014c, p. 98-99 - grifo meu).

*A Redenção de Cam* (1895, Modesto Brocos):

A laranja **simboliza** a fartura, **representando a ideia** de que o fruto guarda as sementes da cada vez mais branca população brasileira. [...] A posição relaxada do pai e a expressão em seu rosto **transmitem um sentimento** de orgulho pelo filho que gerou. [...] A criança branca **é a prova** de que é possível o branqueamento racial. Ela pode ser entendida também como uma **alegoria** do futuro do Brasil que, em breve, seria transformado em uma nação branca, como acreditava-se na época. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014c, p. 46- 47 – grifo meu).

Como é possível observar, os verbos inferem sentidos específicos para a obra. Devido à estrutura gráfica da seção, na qual as reproduções são interpeladas por recursos textuais – tanto no texto introdutório quanto nos *boxes* – resta pouco espaço para que se observe a imagem em si. Rapidamente cooptado pelos textos, o leitor é interrompido por informações que já dizem o que o artefato artístico, a princípio, significaria.

Tal estratégia é utilizada em toda seção e nos casos das reproduções de obras de arte, tanto para pinturas mais recentes, como *Guernica* (1937, Pablo Picasso), quanto para as mais antigas, como *O casal Arnolfini* (1434, Jan van Eyck), o que demonstra não haver um cuidado no sentido de adequar as estratégias metodológicas conforme o período artístico ao qual a obra se encontra vinculada.

Conforme Freedman,

se quisermos que a educação seja intelectualmente desafiadora, devemos nos responsabilizar por ensinar o que é significado, inclusive conflitos de significados e como as coisas chegam a significar. Se as escolas em uma democracia estão educando cidadãos que tomam parte em decisões políticas e que trabalham juntos para a melhoria de condições culturais, então as associações e os conflitos de

significados de uma série de imagens têm de ser levados em consideração em sala de aula. (FREEDMAN, 2010, p. 140).

Contudo, a seção *Olho Vivo* se restringe a apenas apresentar as relações entre conteúdo abordado no capítulo e a reprodução de pintura selecionada, bem como os possíveis sentidos e significados para as mesmas. Não se encontra na seção atividades que pudessem estimular os alunos a entender a produção de significados ou os conflitos entre significados como sugere Freedman.

Ao refletir sobre o papel do Ensino Médio, é preciso lembrar que um de seus objetivos é o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual do aluno, aspecto que parece menos valorizado na disposição da seção *Olho Vivo*. Isso se observa tanto pela disposição gráfica da seção, na qual a imagem é apresentada pela interpelação de recursos textuais, quanto pelos textos que criam significados específicos para as reproduções, não deixando espaço para que os alunos criem suas próprias observações e interações com as imagens<sup>24</sup>.

É importante lembrar que o *Manual do Professor* não indica qual/quais metodologias de análise de imagens são utilizadas na referida seção, apenas apresenta como referência a historiadora Ana Maria Mauad. No entanto, é perceptível que a análise estimulada pela coleção é a da descoberta do conteúdo da imagem, elaborada através de associações simbólicas e alegóricas que lembram as análises voltadas para o estudo semiótico e iconológico das imagens em geral e de obras de arte em particular.

Interessante observar que o *Manual do Professor* sugere que para que

o trabalho de leitura e interpretação de imagens em sala de aula seja consolidado, é fundamental um exercício constante em sala de aula. Para isso, sugerimos alguns procedimentos específicos:

- orientar os alunos a observar sempre a técnica empregada na produção do registro visual em questão;
- pedir a eles uma descrição minuciosa da imagem, incentivando-os a observar detalhes como enquadramento, ponto de vista, plano e outros que poderiam passar despercebidos em uma leitura menos atenta;
- estimulá-los a fazer uma interpretação do objeto analisado, a considerar seu valor enquanto testemunho de uma época e a emitir comentários com sua impressão sobre ele (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014a, p. 284).

---

<sup>24</sup> Ressalto, porém, que em outras seções as imagens são exploradas em atividades e exercícios de modo a permitir que o aluno realize observações e explore a criação de diferentes sentidos e significados para as imagens.

Logo, ainda que a disposição da seção *Olho Vivo* pareça estimular menos a autonomia do aluno em relação a sua interação com a imagem, o Manual aponta para a importância de um trabalho contínuo em sala de aula, no qual os alunos possam ser estimulados a observar, interpretar e se apropriar das imagens enquanto documentos históricos. Tal aspecto demonstra que o ensino e aprendizagem em História através do uso de imagens deve ser estimulado constantemente, não apenas pelas obras didáticas, mas igualmente pela prática diária em sala de aula.

### **3.2.4: ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, IMAGENS E ARTE**

As relações interdisciplinares entre ensino de História e de Artes Visuais na obra didática *História em Movimento* (2014) é uma característica marcante da coleção, que pode ser vista tanto pela presença das reproduções de obras de arte, que constituem a segunda tipologia imagética mais utilizada, quanto pelo destaque dado à coleção pelo Guia de Livros Didáticos 2015 – História referente ao uso de imagens, aos variados tipos de fonte para o ensino em História e igualmente pelas relações interdisciplinares com outras áreas de conhecimento.

As estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas em *História em Movimento* (2014) para o estabelecimento de conexões entre ensino de História e de Artes Visuais é realizada pela coleção de diversas maneiras. Para a realização da presente investigação, estabeleci como foco, entre outros aspectos, o mapeamento quantitativo das reproduções de obras de arte existentes na coleção e a análise das reproduções de pinturas existentes na seção *Olho Vivo* (2014).

Cruzando as informações construídas nessa etapa da análise com as informações analisadas referentes ao manual do professor, é possível identificar que a coleção estimula uma metodologia de análise de imagens centrada na leitura e interpretação das mesmas. Tal metodologia é amplamente explorada na seção *Olho Vivo*, que apresenta uma análise de imagem que busca associar os elementos, as cenas, os gestos e as ações à significados precisos. Para cada elemento, cena, ou gesto, um significado é assim estabelecido, de modo que as reproduções de pinturas acabam ganhando sentido através de suas possibilidades de representação ou simbolização de algo ou alguma situação.

De acordo com Lucia Santaella e Winfried Noth, “o conceito de representação tem sido um conceito-chave da semiótica desde a escolástica medieval, na qual este se referia, de maneira geral, a signos, símbolos, imagens e a várias formas de substituição” (p.15, 2013). Segundo os autores, o conceito de representação na semiótica assume contornos variados dependendo do autor utilizado, porém, de modo geral, vem associado a ideia de “uma função sígnica ou um processo de utilização sígnica” (p.17, 2013). Ao fazer oposição a ideia de apresentação, o conceito estaria ainda etimologicamente associado as ideias de semelhança, verossimilhança ou ainda com a questão de “reproduzir algo alguma vez já presente na consciência” através de signos e símbolos. (p.20, 2013).

Os autores ressaltam, porém, que “as imagens podem ser observadas tanto na qualidade de signos que representam aspectos do mundo visível quanto em sí mesmas, como figuras puras e abstratas ou formas coloridas” (NOTH; SANTAELLA, p.39, 2013). A partir disso, lançam uma importante questão: “será que as imagens podem ter significado diretamente como signos visuais, ou o significado da imagem só se origina pela mediação da linguagem?” (NOTH; SANTAELLA, p.45, 2013). As imagens são assim dependentes da linguagem para a criação de seus sentidos e significados? Ou, podem ser vistas de maneira autônoma, como signos visuais que não necessitam de uma mediação pela linguagem para serem compreendidas? Essa questão, apontada por NOTH & SANTAELLA, encontra-se no cerne dos estudos semióticos, em que vários autores no decorrer do século XX, defenderam a dependência da imagem em relação a linguagem ou a autonomia da imagem em relação a mesma.

A busca pelo sentido e interpretação das imagens, e nesse caso em especial, pelo significado das obras de arte, é uma questão amplamente discutida nos campos que lidam com esse objeto de estudo, especialmente a História da Arte. Em *Diante da Imagem*, George Did-Huberman traz como centro de suas inquietações “o tom de certeza que reina com frequência na bela disciplina da história da arte” (2013, p.10). Segundo o autor,

o historiador não é senão, em todos os sentidos do termo, o *fictor*, isto é, o modelador, o artífice, o autor e o inventor do passado que ele dá a ler. E, quando é no elemento da *arte* que desenvolve sua busca do tempo perdido, o historiador não se acha sequer diante de um objeto circunscrito, mas de algo como uma expansão líquida ou aérea – uma nuvem sem contornos que passa acima dele mudando constantemente de forma. Ora, o que se pode conhecer de uma nuvem, senão *adivinhando-a* e sem nunca apreendê-la inteiramente?

Os livros de história da arte, porém, sabem nos dar a impressão de um objeto verdadeiramente apreendido e reconhecido em todas as suas faces, como um passado elucidado sem resto. Tudo ali parece visível, discernido. Sai o princípio de incerteza. Todo o visível parece lido, decifrado segundo a semiologia segura –

apodíctica – de um diagnóstico médico. E tudo isso constitui, dizem, uma *ciência*, ciência fundada em última instância sobre a certeza de que a representação funciona unitariamente, de que ela é um espelho exato ou um vidro transparente, e de que, no nível imediato (“natural”) ou então transcendental (“simbólico”), ela terá sabido traduzir todos os conceitos em imagens, todas as imagens em conceitos. Enfim, de que tudo se adapta perfeitamente no discurso do saber. Pousar o olhar sobre uma imagem da arte passa a ser então saber nomear tudo o que se vê – ou seja, tudo que se lê no visível. (p.11, 2013, grifo do próprio autor).

De forma inquietante, HUBERMAN coloca em jogo a área do saber e seu objeto de estudo, trazendo a questão das certezas sobre os sentidos e significados dos artefatos artísticos atribuídos pelos historiadores da arte. Nesse caso, analisar um objeto artístico seria nomear tudo o vemos no campo da visualidade, inferindo-lhes significados? Para o autor, realizar investigações históricas a partir desses artefato em particular é antes de tudo, operar com o não saber. Conforme HUBERMAN,

saber, mas também pensar o não-saber quando ele se desvencilha das malhas do saber. Dialectizar. Para além do próprio saber, lançar-se na prova paradoxal do não-saber (o que equivaleria exatamente a negá-lo), mas de *pensar* o elemento do não-saber que nos deslumbra toda a vez que pousamos nosso olhar sobre uma imagem da arte. Não se trata mais de pensar um perímetro, um fechamento – como em Kant -, trata-se de experimentar uma rasgadura constitutiva e central: ali onde a evidência, ao se estilhaçar, se esvazia e se obscurece. (p.15 e 16, 2013. Grifo do próprio autor).

A partir de HUBERMAN, NOTH & SANTAELLA, é possível perceber que a atribuição de sentido as imagens e aos objetos artísticos é, antes de tudo, uma operação complexa, que envolve diversos fatores: a natureza da própria imagem, sua possibilidade de representação, as relações entre representação e signo, a necessidade de articular um discurso a uma imagem para sua compreensão e as relações entre palavra e imagem; palavra e artefato artístico.

A seção *Olho Vivo*, ao trazer reproduções de pinturas, permite que façamos essas reflexões também no campo do ensino de História, pois evidencia a tensão existente entre os campos da Educação, da História e das Artes Visuais. Ensinar História através de imagens, e no caso de *Olho Vivo*, de reproduções de pinturas, é saber identificar tudo o que se vê? É estabelecer uma relação de dependência entre linguagem e imagem, em que apenas a linguagem, ou o discurso sobre a imagem, conseguirá empreender os significados da mesma?

Ao considerar o livro didático de História como um material educativo oriundo de um gênero literário específico, que tem como característica fundamental ser um instrumento do ensino e aprendizagem de professores e alunos, compreendo que as imagens, e sobretudo, as reproduções de obras de arte, tenham como principal função nos livros didáticos, contribuir

para o estudo e a compreensão do passado e das vivências históricas das sociedades que nos antecederam. A coleção *História em Movimento* (2014), em um conjunto de 238 reproduções de obras de arte, apresenta **uma** possibilidade - através da seção *Olho Vivo* - dentre as tantas existentes, de se trabalhar o conhecimento histórico através da arte. Vista pela ótica do campo do ensino de História, a coleção representa um importante avanço na utilização de documentos visuais em sala de aula, não apenas pelos destaques já mencionados, mas também pelo cuidado em disponibilizar aos educadores e educandos, análises de imagens detalhadas, que podem servir de exemplo para a construção de novas interpretações e novas metodologias de análise de obras de arte no âmbito escolar.

É preciso agora, inverter a questão. Vista pela ótica de disciplinas como a semiótica ou a história da arte, por exemplo, percebemos que a seção *Olho Vivo* coloca em jogo questões relevantes sobre os processos de construção de conhecimento através das imagens e reproduções de obras de arte, permitindo que não apenas nos indaguemos sobre as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas para ensinar história através da arte em livros didáticos, **mas especialmente em como utilizar as reproduções de obras de arte para ensinar História**. De que maneira a arte pode construir e potencializar o ensino de História? De que forma pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico na esfera escolar?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma trajetória acadêmica e profissional marcada pela interseção entre as áreas de conhecimento da História, das Artes Visuais e da Educação, pude me aproximar dos livros escolares com um olhar atento às imagens presentes nesses materiais. Motivada por diversos questionamentos acerca da presença desses registros em obras didáticas, construí um percurso investigativo que me levou ao encontro da coleção *História em Movimento* (2014), analisada na presente dissertação.

Centrando-me no tema das relações entre imagens e livros didáticos, busquei, no exame de uma tipologia de imagem em particular, nesse caso, as reproduções de obras de arte, compreender as abordagens pedagógicas e as estratégias metodológicas presentes em *História em Movimento* (2014), quando utiliza registros oriundos do universo artístico para o ensino de História. Aliado a isso, busquei ainda entender de que forma se estabelecem as relações entre os campos de conhecimento do Ensino de História e de Artes Visuais na referida coleção.

Com o desenvolvimento da pesquisa construí um viés analítico que atentou tanto para as imagens quanto para o livro didático, de modo a não sobrepujar um objeto ao outro, mas um na relação com o outro. Tendo por embasamento teórico o autor Hans Belting, no que concerne ao conceito de imagem, percebi que o estudo dos registros imagéticos deve levar em conta não apenas a imagem em si, mas igualmente os meios pelos quais se corporalizam, ou seja, o suporte em que é reproduzida. Conforme Belting (2014), os meios são também produtores de significados e, ao configurarem o modo pelo qual a imagem será materializada, contribuem também para o processo de percepção das imagens. Logo, imagem e meio são duas faces da mesma moeda que devem ser examinadas em conjunto (BELTING, 2014).

Ao atentar para essa questão, centrei-me em duas categorias analíticas, investigando a presença de imagens em livros escolares e o modo como esses materiais didáticos são constituídos. Percebi que os registros visuais são recursos presentes nos livros escolares desde pelo menos o final do século XIX. Apesar de serem elementos já há muito tempo encontrados nesses materiais, chama particularmente à atenção a presença massiva de imagens nos livros didáticos contemporâneos, o que também se verificou na coleção analisada nesse estudo. A proliferação desses registros pode ser entendida através de diversos fatores, tais como melhorias tecnológicas nos processos de produção, ampliação da noção de documento no campo da História, que passa a utilizar os registros imagéticos como objetos de pesquisa, e

por fim, as políticas educacionais brasileiras, especialmente, as voltadas para os livros didáticos e para o ensino de História que começam a indicar a utilização de imagens para o ensino e aprendizagem em História na sala de aula.

Ao me deter nesses fatores, foi possível identificar alguns vestígios da historicidade do uso de imagens em livros escolares. Autores das áreas da Educação e do Ensino de História apontam para uma importante modificação no uso desses elementos no âmbito escolar. Se, no decorrer da segunda metade do século XX, o uso das imagens em manuais de História se fazia valer pela sua possibilidade de ilustrar o texto escrito, contribuindo para uma “leitura mais amena, levando a um maior interesse dos alunos na aprendizagem em História” (BUENO, 2003, p. 36), o incentivo ao uso das imagens enquanto documento transforma essa relação. Esse movimento é sentido, sobretudo, pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, que passa a estimular o uso dos registros imagéticos enquanto documentos na esfera do ensino de História (BUENO, 2011).

A partir desse respaldo legal, as editoras, ao se adequarem às novas orientações, passam a incorporar em suas coleções exercícios e atividades voltadas para o ensino e a aprendizagem em História através do uso de imagens. Esse aspecto é observado com maior força após a publicação dos PCNs e, principalmente, na primeira década dos anos 2000. A coleção *História em Movimento* (2014) se circunscreve justamente nesse contexto, sendo uma obra didática que utiliza as imagens a partir da perspectiva de sua utilização enquanto documento para o ensino de História. Enquanto documentos, percebi que a referida coleção trabalha com as imagens a partir de três funções: enquanto ilustrações dos textos centrais e de algumas seções; enquanto atividades no interior de *boxes*; e, na seção *Olho Vivo*, enquanto espaço dedicado a trabalhar o ensino de História através de imagens.

Para adentrar o universo dos livros didáticos, busquei compreender as suas especificidades enquanto material produzido para o ensino de uma disciplina no âmbito escolar. A partir de Le Goff (2003), Bittencourt (2013), e Monteiro (2013), entendo os livros didáticos como artefatos culturais produzidos socialmente, com múltiplas facetas, que têm no seu processo de concepção e produção a interferência de muitos agentes. Além disso, os livros didáticos propõem, através da produção de literatura específica, os saberes que devem ser ensinados e aprendidos, legitimando, portanto, os conhecimentos que devem ser socialmente compartilhados. Essa escrita acontece num contexto de políticas curriculares próprias, no caso brasileiro, demarcadas pelos editais do PNLD em consonância com as políticas curriculares educacionais. Dada a complexidade que caracteriza essa produção didática, me detive em

analisar um dos aspectos que os constituem, nesse caso, a presença das imagens e a sua relação com o ensino de História.

Para tanto, analisei o edital que convocou as editoras ao processo de inscrição e avaliação dos livros didáticos para o PNLD 2015 Ensino Médio. Para a inscrição dos materiais didáticos, as editoras devem seguir as normas estabelecidas pelo edital, tanto no que concerne à estrutura física e gráfica-editorial, quanto no que concerne aos critérios relativos às normas educacionais vigentes. O edital baseia-se assim na legislação educacional vigente para o período, estabelecendo as normas e os critérios de avaliação de acordo com esses documentos.

Ao analisar o Edital de Convocação 01/2013, Anexo III, que institui os princípios e critérios de avaliação, percebi que o Edital se configura como um documento relevante para a compreensão do modo como os registros imagéticos são articulados nas coleções didáticas. Ao me concentrar nos aspectos relativos às imagens, percebi que a coleção *História em Movimento* (2014) se circunscreve em um contexto educacional que se baseia nos princípios da interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento. Logo, além das imagens serem entendidas como documentos para o ensino de História, o uso desses elementos é também incentivado, nesse contexto, pela perspectiva da interdisciplinaridade. As coleções inscritas para o PNLD 2015 Ensino Médio devem contemplar em suas abordagens teóricas e metodológicas conteúdos e atividades que estabeleçam assim conexões com outras disciplinas.

Ao me ater ao *Manual do Professor* da coleção *História em Movimento* (2014), verifiquei que não há, no entanto, referência específica às disciplinas pelas quais a coleção busca estabelecer relações de interdisciplinaridade. No item denominado *A interdisciplinaridade e a experimentação*, há a indicação apenas de que a coleção busca o entrelaçamento dos saberes, porém, não nomeia por quais áreas do conhecimento concretiza tal ação. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações entre ensino de História e de Artes Visuais tendem a ocorrer pela presença das imagens, nesse caso, das reproduções de obras de arte.

Outro ponto importante trazido pelo Edital se refere às adequações da estrutura editorial e do projeto gráfico das obras didáticas. Ao dispor sobre as ilustrações, o Edital expressa sete condições que as editoras devem observar para que as mesmas estejam adequadas no interior das coleções didáticas. Não há, por parte do edital, orientações específicas para cada tipologia de imagem, de modo que essas orientações acabam sendo

incorporadas de diferentes maneiras pelas editoras em suas coleções. Ao me deter no exame das reproduções de obras de arte, percebi que a ausência de critérios específicos para a inserção dessas reproduções, por parte do Edital de Convocação, acarreta em uma não padronização das informações que devem acompanhar tais registros. Logo, as informações de identificação que acompanham as reproduções de obras de arte variam em demasia de modo que, na coleção *História em Movimento* (2014), verifiquei, através da realização de mapeamento quantitativo, que esses registros apresentavam a ausência, em muitos casos, de informações como dimensões, técnica/material, nome do autor (quando houver), título da obra (quando houver), data de execução da obra (quando conhecida), data de vida e morte do autor e localização da obra de arte. A ausência dessas informações pode descaracterizar a reprodução da imagem como um artefato artístico, bem como documento para o ensino de História, uma vez que informações básicas a respeito da obra de arte original acabam ficando desconhecidas pelo leitor.

Busquei também analisar como *História em Movimento* (2014) implementa as indicações do Edital de Convocação no que concerne às imagens em sua obra. Tendo como referência Monteiro (2013), acredito que os autores dos livros didáticos – entendidos enquanto a equipe editorial como um todo – não são simples implementadores de políticas educacionais. Ainda que as obras didáticas devam estar de acordo com a legislação educacional vigente, expressas através de normas e critérios estabelecidos nos editais de convocação para o PNLD, no processo de produção da obra, os autores acabam por recontextualizar as normas e orientações oficiais, criando uma literatura didática que não pode ser entendida apenas como reflexo dos documentos oficiais que o subsidiam. Por essa razão, acredito que os editais de convocação permitam que vejamos o livro didático apenas como objeto preestabelecido, sendo necessária uma incursão pelas coleções para compreender de que modo a literatura didática se manifesta e se caracteriza em cada situação.

No caso da presente dissertação, busquei ver essa questão atentando para o *Manual do Professor*, centrando-me especialmente nos itens dedicados às imagens. Com essa ação, procurei identificar como a coleção *História em Movimento* (2014) se reapropria das normas e critérios estabelecidos pelo Edital de Convocação, criando assim uma forma particular de trabalhar com as imagens no ensino de História.

É importante ressaltar que essa coleção foi aprovada pelo PNLD 2015, circulando até o ano de 2017 nas escolas da rede pública brasileira. Não foi o intuito dessa dissertação fazer uma avaliação da referida coleção. Conforme Monteiro, “as políticas buscam induzir práticas,

mas há brechas, espaços de reinterpretação que possibilitam e mostram diferentes leituras e a realização de diferentes projetos” (2013, p. 213).

Logo, busquei verificar qual o tipo de projeto criado por *História em Movimento* (2014) ao usar as imagens como recursos para o ensino de História. Cabe lembrar que o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio, nas resenhas que apresentam as coleções didáticas aprovadas, destaca a referida coleção pelo uso variado de diferentes documentos para o ensino de História e pelo acervo imagético implementado na obra, sendo vista como uma coleção inovadora no que concerne às experimentações com outras áreas do saber, como a Literatura, o Cinema e as Artes Visuais.

No *Manual do Professor*, nos itens dedicados a explicitar as questões teóricas e metodológicas sobre as imagens, percebi que as imagens são entendidas enquanto recursos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem em História estimulado pela coleção. Nesse sentido, contribuem para o ensino da disciplina, porém, são vistos como instrumentos de auxílio para tal. Além disso, para que o trabalho com as imagens possa ser concretizado, elas precisam ser lidas e interpretadas, com fins de compreensão de seu significado específico. Ao serem abordadas dessa maneira, a coleção estimula através de seu posicionamento teórico e metodológico propostas que buscam ler as imagens da mesma forma que um texto escrito, ação que se realiza principalmente na disposição da seção *Olho Vivo*.

Ao me ater propriamente às imagens da coleção *História em Movimento* (2014), realizei dois percursos analíticos: levantamento quantitativo de todas as imagens presentes nos três volumes da referida coleção e exame da seção *Olho Vivo*. Com esse percurso, pude confirmar que as imagens ocupam um importante papel nessa obra didática, totalizando 732 imagens. As reproduções de obras de arte também ocupam um importante espaço, sendo a segunda tipologia de imagem mais reproduzida em toda a obra, totalizando 238 reproduções.

De modo geral, percebi que *História em Movimento* (2014) apresenta um acervo imagético variado, principalmente no que concerne às reproduções de artefatos artísticos, permitindo o conhecimento de distintas obras de arte em relação à técnica ou ao material empregado. Identifiquei uma crescente ausência desse tipo particular de reprodução a partir de temas ligados à história do século XIX até a história mais recente que, no caso da coleção, data de 2014. Levantei algumas hipóteses para tal, pois parece que existem relações entre a ausência de reproduções de obras de arte e a presença de reproduções fotográficas.

Apesar de perceber a necessidade de um estudo mais aprofundado para tentar responder as hipóteses levantadas sobre tal questão, a análise da seção *Olho Vivo* sugere

algumas pistas sobre a presença das reproduções de obras de arte em *História em Movimento* (2014). Ao me centrar nas reproduções de pinturas, no exame dos textos centrais que elaboram *links* para a seção *Olho Vivo*, nos textos introdutórios e nos *boxes* textuais do mesmo, pude identificar alguns aspectos interessantes. Inicialmente, as reproduções de pinturas analisadas estão atreladas à sua possibilidade de representar algum fato ou personagem histórico. Ao serem inseridas com essa finalidade – a representação de fato ou personagem histórico – a leitura de imagem proposta pela coleção busca relacionar o tema da pintura ao fato/personagem histórico representado. Nesse processo, procuram significar a imagem, propondo uma metodologia de análise de imagem centrada em decodificar os elementos, gestos e símbolos que compõem as obras apresentadas.

Devido à disposição gráfica e editorial pela qual *Olho Vivo* foi concebida, resta pouco espaço na seção para que o leitor observe a imagem, uma vez que a mesma se encontra interpelada por uma série de recursos textuais que já informam sobre o significado da obra. Ao observar esse aspecto, senti a ausência de um recurso que busque estimular a autonomia do aluno, no sentido dele produzir suas próprias observações e interpretações para a reprodução da pintura apresentada.

De modo geral, é possível concluir que o contexto de produção dos livros didáticos afeta o modo como as imagens são inseridas nesses materiais. Ao responderem a uma série de normas e critérios preestabelecidos, os livros didáticos acabam dando respostas que colocam as imagens de artefatos artísticos, por exemplo, menos como obras de arte a serem fruídas e pensadas em seus contextos e mais como ilustrações de conteúdos históricos a serem ensinados conforme as perspectivas da autoria. Na coleção *História em Movimento* (2014), o projeto teórico e metodológico da obra, no que concerne ao uso de imagens e, nesse caso, em especial, das reproduções de obras de arte, as coloca como recurso que representa um fato ou um indivíduo histórico, de modo que, para seu aproveitamento no contexto escolar, o significado dessa representação deve ser decifrado.

Ao entender que os livros didáticos são também “produtos de relações entre grupos” (MONTEIRO, 2013), compreendo que o uso das imagens enquanto documento para o ensino de História também é fruto de uma apropriação por parte de professores e do livro didático como artefato cultural. Ainda que os livros escolares disponham de projetos específicos para o uso das imagens no ensino de História, orientando práticas, isso não significa que professores e alunos utilizem as imagens tal qual são prescritas pelos livros escolares. Logo, torna-se igualmente relevante compreender como, através da indicação feita pelos livros didáticos,

professores e alunos lidam com o uso de imagens no ensino de História e de que forma estabelecem relações de ensino e aprendizagens com as mesmas, especialmente, com as reproduções de obras de arte. Esse é um outro horizonte possível de pesquisa, mas não foi o enfoque dado no estudo que ora encerro.

Ainda que tenha chegado ao fim do presente estudo, não dou por aqui o término da pesquisa, muito menos o seu encerramento. Entendo essa dissertação como obra inacabada, que ainda se encontra em plena construção. O tema da presença de imagens em livros didáticos e, especialmente, das reproduções de artefatos artísticos continua a me instigar, o que me incentiva a prosseguir refletindo sobre o assunto.

Porém, sei que, assim como “os versos que escrevo sinto que não me satisfazem”, sei que “os versos que estou para escrever não me satisfarão, também”, e “sei-o tanto filosoficamente, como carnalmente”<sup>25</sup>. Ainda assim escrevo e ainda assim seguirei pensando sobre as relações entre ensino de História, imagens e arte. Como já dizia Bernardo Soares, “tenho de escrever como cumprindo um castigo. E o maior castigo é o de saber que o que escrevo resulta inteiramente fútil, falhado e incerto” (PESSOA, 2006, p. 234).

---

<sup>25</sup> PESSOA, Fernando. Livro do Desassossego. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 234-235.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História em Movimento**: ensino médio, v. 1, 1ª ed. São Paulo: Atica, 2010a.

\_\_\_\_\_. **História em Movimento**: ensino médio, v. 2, 1ª ed. São Paulo: Atica, 2010b.

\_\_\_\_\_. **História em Movimento**: ensino médio, v. 3, 1ª ed. São Paulo: Atica, 2010c.

\_\_\_\_\_. **História em Movimento**: ensino médio, v. 1, 2ª ed. São Paulo: Atica, 2014a.

\_\_\_\_\_. **História em Movimento**: ensino médio, v. 2, 2ª ed. São Paulo: Atica, 2014b.

\_\_\_\_\_. **História em Movimento**: ensino médio, v. 3, 2ª ed. São Paulo: Atica, 2014c.

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (org.). **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Est. Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p. 247-266.

BANDOUK, Gabriel Luiz. **Imagem e escrita: o livro didático de História para o Ensino Médio sob o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

BELTING, Hans. **Antropologia da imagem**. 1.ed. Lisboa, Portugal: KKYM + EAUM/ Escola de arquitetura, Universidade do Minho, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In. **O saber histórico na sala de aula**. 12.ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Coleções mais distribuídas por componente curricular PNLD 2012**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Edital de Convocação 01/2013** – CGPLI, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015, lançado em 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Coleções mais distribuídas por componente curricular PNLD 2015**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 01 de junho 2017.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de História**. 2003. 167 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 129-150, dez-2008.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. **Oficina de História – Ensino Médio**. 1º ed. São Paulo: Leya, 2015.

CASTRO, Nilo André Piana de. Leitura midiática na sala de aula e nos cursos de extensão: interpretando e construindo conhecimentos através de imagens em movimento. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010. p. 279-292.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set/dez. 2004.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v.4, n.08, p. 19-34, Dez.2015.

DE PAIVA, Rosana Lima. **Textos visuais em exercícios de livros didáticos**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem – Questão colocada aos fins de uma história da arte**. São Paulo: Editora 34, 2013. 1º Edição. 360 p.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 126-142.

FERRARO, Juliana de Ricarte. **Entre textos e Imagens: o compêndio de História do Brasil de Borges Hermida (1962 – 1975)**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Investigando Piero: O Batismo, o ciclo de Arezzo, a Flagelação de Urbino**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

\_\_\_\_\_. **Medo, reverência, terror**. Quatro ensaios de iconografia política. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HUPP, Wallace Manoel. **Leitura de imagens em livros didáticos de História: análise de propostas da produção do saber histórico escolar**. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2014.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O Livro fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**. Revista Cultura, Uberlândia, v.8, n.12, p. 97-115, jan.-jun de 2006.

LEITE, Juçara Luiza. Apresentação. In: HUPP, Wallace Manoel. **Leitura de imagens em livros didáticos de História: análise de propostas da produção do saber histórico escolar**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5.ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

MEINERZ, Carla et al. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. **Revista brasileiras de estudos pedagógicos**, v. 95, n.º. 239, jan/abr. de 2014. p. 152-174.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. **Fontes visuais, cultura visual, História visual**. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista brasileira de História*. São Paulo, v.23, n.45, p.11-36, 2003.

MITCHELL, William John Thomas. **Teoría de la Imagen**. Madri, Espanha: Ediciones Akal, 2009.

MOLINA, Ana Heloísa. Imagens em livros didáticos de história: elementos para uma análise das relações imagem/texto/historiografia. In: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; JÚNIOR, Arnaldo Pinto. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013, p.247-266.

MONTEIRO, Ana Maria. Livros didáticos para o ensino médio e as orientações oficiais: processos de recontextualização e didatização. In: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; JÚNIOR, Arnaldo Pinto. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013, p.209-226.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda. **Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005)**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11.º ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.149-162.

NOTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997. 1.º edição. 6 reimpressão, 2013. 232 p.

OLIM, Bárbara Barros de. **Imagens em livros didáticos de história das séries iniciais: uma análise comparativa e avaliadora**. *Revista Outros Tempos*, v.7, n.º 10, p.93-118, dez. de 2010. Disponível em: [http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Barbara\\_Barros.pdf](http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Barbara_Barros.pdf). Acesso em: 18 de maio de 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, Revista Social, USP, SP, 11 (1): 189-195, maio de 1999.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11.º edição, 1.º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 117-127.

SAMPAIO, Jaqueline Santos. **Entre significados e representações: reflexões sobre a presença de imagens artísticas em livros didáticos de História.** (Monografia de Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/71657>. Acesso em 24 de junho de 2017.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História. **Caderno Espaço Feminino**, v.7, n.01, p.219-246, Jan/Jul. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>. Acesso em 18 maio de 2017.

SOUZA, Suelly dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

STROHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. **Revista Aedos**, Porto Alegre, n° 11, v.4, p.46-70, set. de 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634>. Acesso em: 18 maio de 2017.

VARAS, Ana García. Lógica(s) de la imagen. In: VARAS, Ana Garcia. **Filosofia de la imagen**. 1.ed. Ediciones Universidad de Salamanca, 2011, p.1-59.

## **ANEXO A**

Fotografias da seção *Olho Vivo*, conforme Tabela 5 – Reproduções de pinturas na seção *Olho Vivo*, p. 80-81.

## OLHO VIVO

### Cena de um casamento burguês

O crescimento das cidades e a expansão do comércio internacional fizeram com que a cidade de Bruges, na Bélgica atual, se tornasse o centro comercial mais importante do norte europeu. A pintura reproduzida nesta seção, executada em 1434 pelo holandês Jan van Eyck, reflete um pouco da riqueza que circulava em Bruges na época. Isso se observa pelo luxo das roupas e pela decoração do ambiente.

Acredita-se que a pintura represente o casamento de Michele Arnolfini, banqueiro da cidade de Lucerna (atual Itália) estabelecido em Bruges, com uma jovem flamenga oriunda de uma camada social inferior,

Assinatura em lugar de destaque. Nela, o pintor escreveu: "Jan van Eyck esteve aqui em 1434".

Das duas mãos à mulher e levantar a outra em sinal de juramento são sinais de que se tratava de um casamento.

A lanterna era artigo importado, de luxo. Simboliza também o pecado da luxúria, redimido com o casamento.

A imagem refletida mostra o próprio pintor, com roupas azuis, e outra pessoa como testemunhas do casamento.

Espelhos de cristal como este eram colados entre si com cera. Em geral, usava-se metal polido.

A capa e de veludo forrada com pele de lontra ou de marta.

Os pés descalços e com meias fazem alusão ao Antigo Testamento, segundo o qual o chito em que se pisou se torna sagrado durante o matrimônio.

O salto reforçado do tamarco indica que o noivo não era da aristocracia. Os aristocratas ou andavam a cavalo ou eram carregados em liteiras.

cujo nome se desconhece. Há estudiosos, contudo, que afirmam se tratar do casamento do irmão de Michele, Giovanni de Arrigo, com Giovanna Cenami, oriunda de uma rica família da península Itálica.

Na época, os casamentos não necessariamente se realizavam em igrejas, exceto quando um ou os dois cônjuges eram ricos e precisavam estabelecer os termos relativos à partilha dos bens. Aqui, Jan van Eyck, além de se retratar como testemunha (veja imagem refletida no espelho), também assinou na tela uma declaração dizendo ter estado presente à cerimônia. Com isso, o quadro adquire o caráter de uma certidão de casamento.

A única vela acesa representa Deus, que tudo vê.

Presente típico do futuro marido para a noiva, o rosário de cristal sugere a pureza da mulher.

As cortinas eram fechadas à noite, separando a cama da sala.

O vestido é enfeitado com pele de arminho.

O ato de dar à noiva a mão esquerda costumava indicar que a mulher vinha de uma camada social mais baixa e devia renunciar aos direitos de herança. Por isso, alguns estudiosos afirmam que o noivo era Michele Arnolfini.

O ventre saliente era sinal de beleza na época, não indicando, necessariamente, gravidez.

Os panos vermelhos da cama simbolizam a paixão.

A cor verde do vestido simboliza fertilidade. Os vestidos brancos das noivas foram introduzidos na segunda metade do século XIX.

O cachorro simboliza o bem-estar, a fidelidade e o amor terreno.



Painting: CUNNINGHAM, Barbara. Para compreender a obra: SIKS, Paulo; AVILA, Zúlio; HAGEN, Roso-Maria; HAGEN, Rainier. *Los secretos de las obras de arte*. Madrid: Taschen, 2005, v. 1.

Imagem 7 - Anexo A - *O casal Arnolfini*, 1434. Jean Van Eyck (1390-1441). Óleo sobre tela, 82 cm x 60 cm. National Gallery, Londres. Volume 1. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO Os embaixadores

Os dois homens representados no quadro desta seção eram nobres da corte francesa. À esquerda vemos Jean de Dinteville (1504-1555), embaixador da França na Inglaterra, à direita, o bispo Georges de Selve (1508/1509-1541). Em 1533, os dois estavam na Inglaterra com uma difícil missão: tentar convencer o rei Henrique VIII a não romper com a Igreja Católica.

O encontro de ambos foi registrado pelo pintor Hans Holbein, o Moço (1497-1543), do Sacro Império Romano-Germânico, neste óleo sobre madeira. A obra, além de apresentar aspectos característicos da época, como a preocupação com a ciência e o saber (repare, por exemplo, nos instrumentos científicos representados), está repleta de simbolismo, como veremos a seguir.

Quadrante, instrumento usado para medir a altura dos astros e, assim, ajudar na localização das embarcações em alto-mar.

O globo celeste faz referência à teoria heliocêntrica, que desafiou os princípios da Igreja Católica.

O relógio de sol faz alusão à redenção de Cristo, pois marca a data de 11 de abril de 1533, dia em que caiu a Sexta-feira da Paixão daquele ano.

Medalhão da ordem de São Miguel, uma das mais importantes ordens da cavalaria da França.

O alaiude é um tradicional símbolo da harmonia. Mas está com uma corda quebrada, o que pode ser uma alusão à discórdia entre católicos e protestantes.

A inscrição na espada informa que Dinteville tinha na época 29 anos.

Globo terrestre mostrando a linha de Tordesilhas (ver capítulo 28) e a América. Inclui também nome de lugares significativos para Dinteville.

Traduções de Lutero, na página da esquerda, um hino religioso; na da direita, preâmbulo para os Dez Mandamentos. Textos mostram pontos em comum entre catolicismo e protestantismo, numa referência a um desejo de reunificação das duas Igrejas.

Obra com instruções sobre práticas de cálculos comerciais impressa em 1527. A página marcada com o esquadro começa com a palavra alemã *Dividit*, outra alusão a divisão político-religiosa da época.

Caveira desenhada segundo técnica conhecida como *anamorfose*. Remete à ideia da finitude da vida e dos limites do conhecimento humano. Ao escolher uma imagem distorcida (caveira distorcida para quem olha o quadro de frente), o artista reforça a ideia da limitação humana.

O mosaico do chão é igual ao do santuário da Abadia de Westminster, na Inglaterra.

Torquetum, instrumento conhecido dos antigos gregos, cujo uso foi retomado durante a Idade Média. Era empregado para observar a posição dos astros no céu em três diferentes sistemas de coordenadas.

Poliedro com diferentes relógios de sol, usado para viggers.

Os objetos desta prateleira remetem ao conhecimento das coisas do céu.

Livro com inscrição em latim indicando que o bispo tinha 25 anos de idade.

Recher, PABRES, Allen. *Holbein's The Ambassadors and Renaissance Ideas of Knowledge*. Disponível em: <http://emphology.com/2012/09/24/holbeins-ambassadors-act-24-9-1533/>. Acesso em: 28 out. 2012. CUMMINGS, Robert. *Para entender a arte*. São Paulo: Altea, 2000.



Pintura de Hans Holbein, o Moço, conhecida como *Os embaixadores*.

Imagem 8 - Anexo A - *Os embaixadores*, 1533. Hans Holbein (1497-1543). Óleo sobre tela, 2,07 m x 2,1 m, National Gallery, Londres. Volume 1. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO

### Uma representação do poder

Durante seu reinado, a rainha Elizabeth I foi representada por diversos pintores. O luxo e o esplendor exibidos nas obras dessas artistas destacavam o prestígio e a força da rainha. Este é o caso do óleo sobre madeira reproduzido nesta seção, executado em 1588 pelo pintor inglês George Gower (c. 1540-1596). Ele foi feito pouco depois de uma vitória inglesa sobre a armada espanhola, a mais poderosa da época.

Em julho de 1588, o rei Filipe II, da Espanha, enviou 130 navios e 30 mil soldados ao canal da Mancha para atacar os ingleses. Os confrontos duraram nove dias e a Espanha foi derrotada. O feito foi registrado nesse quadro. Através das janelas podem-se ver dois momentos diferentes do combate.

Fonte: HILL, Suzanne. *The armada portrait of Elizabeth I*. Disponível em: <[http://renaissance-art-saint101.com/articles/the\\_armada\\_portrait\\_of\\_elizabeth\\_i](http://renaissance-art-saint101.com/articles/the_armada_portrait_of_elizabeth_i)>. Acesso em: 30 out. 2012.

Navios ingleses com explosivos foram enviados contra a frota espanhola. Quando estavam próximos, foram incendiados. Temendo as explosões, os espanhóis fugiram e foram derrotados.

Navios ingleses no canal da Mancha, identificados pelo pavilhão de São Jorge (cruz vermelha em fundo branco).

Navios espanhóis diante das embarcações inglesas no Canal da Mancha.

Barcos espanhóis com a Cruz de Santo André (em forma de xis). Depois de terem batido em retirada, colidem contra as rochas, durante tempestade na costa da Irlanda.



Em 1588, a rainha contava 55 anos, mas o artista a representou como se fosse mais jovem.

Coroa, símbolo da realeza.

As pérolas do colar simbolizam a castidade. Elizabeth não se casou. Era chamada de Rainha Virgem.

O luxo das roupas e as joias eram destinados a mostrar aos súditos a imponência da rainha.

Quatro anos antes de o quadro ser pintado, os ingleses haviam fundado a colônia de Virgínia. A mão da rainha repousa sobre a América, indicando o domínio da Inglaterra sobre terras no Novo Mundo.

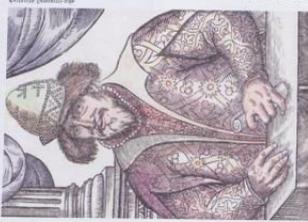
Rainha segura leque com penas de pavão.

## Enquanto isso...

### O primeiro czar da Rússia

Em 1547, ascendeu ao trono da Rússia Ivan IV, jovem de 17 anos que governaria até 1584. Primeiro príncipe moscovita a receber o título de czar (palavra oriunda de César, dos antigos romanos), Ivan implantou um regime absolutista, subordinou a Igreja ao Estado, fortaleceu o exército, estabeleceu relações comerciais com os reinos ocidentais e, por meio de forte repressão, submeteu a aristocracia ao seu poder.

Grande parte dos objetivos de Ivan IV foi conseguida graças aos métodos violentos que empregava. Além dos inúmeros assassinatos praticados contra seus inimigos e opositores, ele também acusou de ter matado algumas de suas esposas e até mesmo seu filho. Por causa desses métodos, ficou conhecido como *Ivan, o Terrível*.



Xilogravura do século XVI representando o czar Ivan IV, (1530-1584).

## Organizando AS IDEIAS

1. A formação dos Estados modernos está diretamente associada às crises econômica e política que marcaram a Europa entre os séculos XV e XVII. Explique como essas crises contribuíram para o fortalecimento do Estado moderno.
2. Para consolidar o poder, os novos soberanos precisavam enfraquecer o poder dos senhores feudais. Quais foram as transformações jurídicas que deram sustentação à luta do rei contra os senhores feudais?
3. De acordo com o item 2, *O rei encontra o poder*, p. 250, que atribuições e poderes nas cidades francesas passaram das mãos dos senhores feudais para as novas autoridades do Estado?
4. Escreva uma definição de absolutismo.
5. Narre, em linhas gerais, como se constituiu o absolutismo monárquico na França e na Inglaterra.
6. Que circunstâncias políticas e que medidas por ele adotadas fizeram de Luís XIV o mais cristalino exemplo de monarca absolutista?
7. Na Inglaterra, o absolutismo sofreu a oposição política do Parlamento em diversos momentos da História. Descreva o processo político que levou à Declaração de Direitos, que pôs fim ao absolutismo naquele país.
8. O absolutismo inglês chegou ao apogeu durante o governo de Elizabeth I (1558-1603), que investiu no fortalecimento do poder e da imagem da monarquia e incentivou as atividades mercantilistas. Observe novamente o quadro da rainha analisado na seção *Olho vivo* (p. 256) e responda: que detalhes do quadro reforçam esses dois aspectos do governo de Elizabeth?

## Mundo virtual

- Versailles 3D – Visão em 3D do Palácio de Versalhes, na França (site em inglês). Disponível em: <[www.versailles3d.com/en/](http://www.versailles3d.com/en/)>. Acesso em: 14 set. 2012.

## OLHO VIVO Os orixás

Talvez por manterem com a natureza uma estreita relação, os africanos acreditavam que animais e plantas tinham caráter sagrado. Politeístas, para eles os deuses eram parte integrante dessa relação com o meio ambiente. Ao chegarem ao Brasil, suas manifestações religiosas se misturaram com hábitos e crenças do catolicismo e dos povos indígenas, dando origem às religiões afro-brasileiras. Uma delas é o candomblé, trazido pelos escravos oriundos principalmente dos atuais países Nigéria e Benin.

Os adeptos do candomblé acreditam na existência de orixás, divindades que representam as forças da natureza e têm características humanas: eles são vaidosos, ciumentos, briguentos, etc.

Os atabaques são considerados entidades poderosas, pois, de acordo com os seguidores do candomblé, eles falam com os orixás. O maior dos atabaques é chamado de rum, e o menor, de lé. O de tamanho intermediário chama-se rumpi.

Segundo a tradição, Oxalá vestiu roupas femininas para conhecer o segredo do Portal da Vida e da Morte, cujo acesso era permitido apenas às mulheres. Descoberto, jamais pôde se desfazer daquelas roupas.

Paxorô: cajado de metal enfeitado com um pombo no alto; é o símbolo de Oxalá.

Oxalá, orixá criador da humanidade. É o maior e mais respeitado dos orixás. Sua cor é o branco e seu dia é a sexta-feira. Segundo a lenda, Oxalá foi um rei africano.

Omolu, filho de Oxalá, é o mais temido dos orixás. Segundo a crença, ele tem o poder de afastar as doenças, mas também de trazê-las. Seu dia é a segunda-feira e suas cores são preto, branco e vermelho. Na Bahia é sincretizado com São Lázaro.

O manto de palha esconde as marcas da varicela do rosto do orixá; também impede que as pessoas vejam sua face, uma vez que ele se tornou um ser de brilho tão intenso quanto o Sol.

Xaxeará, feixe de palha e buzios, com o qual o orixá limpa as doenças e os males espirituais.

Djanira, 1967/Revista de História, dez. 2009/Revista de História



Ritual de candomblé representado em tela de Djanira, 1967.  
Fontes: MOUTRA, Cívica. *Disciplina da escultura negra no Brasil*. São Paulo: Editora 2004. CAMPELIM, Sylvia. *Candomblé*. Superinteressante. Disponível em: <[http://super.abril.com.br/superarquivo/1995/contado\\_114469\\_atuando-www.palmares.gov.br/](http://super.abril.com.br/superarquivo/1995/contado_114469_atuando-www.palmares.gov.br/)>. <<http://dicionariologum.sites.uol.com.br/index.html>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

Segundo essa crença, durante um ritual os orixás podem ser invocados e se apressar de algum crente, servindo-se dele para se comunicar com os mortos. Cada orixá tem cor, roupas e símbolos específicos. Na foto a seguir, de um quadro da pintora paulista Djanira (1914-1979), você verá uma representação artística de um dos rituais do candomblé, na qual aparecem alguns dos orixás mais cultuados no Brasil.

Tocadores de atabaque, também chamados de alabês. Segundo a crença, o som dos atabaques serve para invocar os orixás, chamando-os para dançar entre os que participam da cerimônia. Cada orixá é invocado por meio de uma batida própria.

Babalorixá, autoridade máxima do candomblé. É o chefe do terreiro onde se verificam as cerimônias religiosas. Também chamado de pai de santo. São os únicos que podem jogar os buzios, meio pelo qual os orixás transmitem suas mensagens aos seus filhos, segundo os seguidores do candomblé.

Oxóssi costuma ser representado com um chapéu de couro.

Erukéré, objeto sagrado feito com rabo de cavalo, boi ou búfalo. Segundo a tradição, é usado para manejar os espíritos da floresta.

Abebê, símbolo da orixá. Trata-se de um leque tendo ao centro o recorte de uma sereia.

O olá (arco e flecha) é um dos símbolos de Oxóssi.

Oxóssi, orixá da caça, fartura, abundância e prosperidade. É considerado a expressão da vida. Seu dia é a quinta-feira. Na Bahia é sincretizado com São Jorge.

Iemanjá, deusa dos mares e oceanos. É considerada a mãe de todos os orixás. Seu dia é o sábado. É sincretizada com Nossa Senhora da Conceição da Praia.

Imagem 10 - Anexo A - Sem título (Denominado pelo livro didático como *Ritual de Candomblé*), 1967. Djanira (1914-1979). Informações não encontradas. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO A fundação de Belém

Intitulado *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*, o óleo sobre tela desta seção, do pintor paraense Theodoro Braga (1872-1935), foi mostrado ao público pela primeira vez em 1908. Nessa época, Belém passava por um período de desenvolvimento e riqueza provocado pela exploração do látex da seringueira, utilizado na fabricação da borracha.

A obra procura exaltar um fato ocorrido em 1616, quando os portugueses, sob o comando de Francisco Caldeira de Castelo Branco, atingiram a baía de Guajará, dando início à colonização da região.

Açaizeiro, árvore cujo fruto, o açaí, produz um suco muito popular entre os paraenses.

Imbaubera, árvore típica da vegetação amazônica.

A cruz simboliza a introdução do cristianismo na região.

Na tentativa de exaltar a grandiosidade da cidade, o pintor representou o forte do Presépio de Belém como uma construção de pedra. Entretanto, documentos históricos indicam que ele não passava de uma palçada de madeira.



As caravelas representam a chegada do colonizador português na atual Belém (Pará).

Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará, óleo sobre tela de Theodoro Braga (1908).

Nela estão representados dois momentos distintos. À direita, temos o momento da chegada dos portugueses à baía de Guajará a bordo das embarcações Santa Maria das Graças, Santa Maria da Candelária e Assunção. À esquerda, vemos esses portugueses já em terra firme, onde iniciam a construção de um forte para proteger a região de invasores estrangeiros. Separam os dois momentos duas árvores típicas da flora amazônica representadas no centro da tela.

Francisco Caldeira Castelo Branco aparece acompanhado de seu estado-maior, formado pelos comandantes das embarcações.

Seringueira, árvore típica da Amazônia, cujo látex, transformado em borracha, promoveu o desenvolvimento de Belém na virada do século XIX para o século XX.

Os Tupinambá, que já haviam enfrentado os portugueses em outras ocasiões, observam de forma atônita, com armas nas mãos, a chegada do colonizador.

Fonte: FORTALEZA, Adalberto Moura de. A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará, de Theodoro Braga. *Revista Nossa História*, out. 2004.

Imagem 11- Anexo A - *Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará*, 1908. Theodoro Braga (1872-1935), óleo sobre tela, 1,85m x 3,40 m. Museu de Arte de Belém. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO Lição de anatomia

Proibida durante muito tempo pela Igreja católica, a dissecação de cadáveres só começou a ser praticada, ainda que timidamente, no século XV, durante o Renascimento. No século XVII, começaram a ser realizadas as primeiras autópsias públicas, como a representada pelo pintor holandês Rembrandt no quadro *A lição de anatomia do doutor Tulp*, reproduzido nesta seção. Essa autópsia foi realizada, no dia 31 de janeiro de 1632, em Amsterdã, na Holanda. Assistir a aulas como essa era uma oportunidade rara. Elas ocorriam uma ou duas vezes ao ano e apenas durante o inverno, pois o frio ajudava a preservar por mais tempo o cadáver.

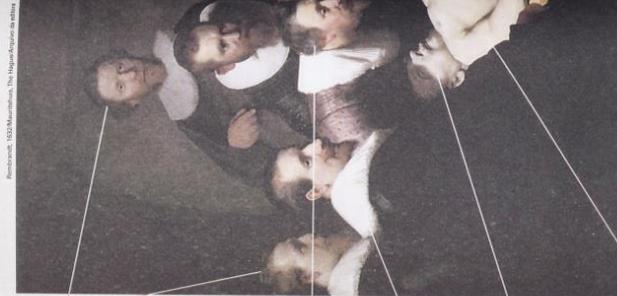
Segundo alguns estudiosos, essas duas pessoas não teriam participado da aula de dissecação e foram incluídas na pintura posteriormente.

Jacob de Witt era diretor da guilda de cirurgiões de Amsterdã. Ao lado dele, vemos outro cirurgião, Mathys Kalkb. Os dois são retratados com expressões que demonstram grande interesse pela aula do doutor Tulp. Nos quadros de dissecação realizados até então, os espectadores costumavam ser mostrados de frente e não de perfil ou meio perfil, olhando para o cadáver, como pintou Rembrandt.

O uso desse colarinho branco era habitual em eventos solenes e oficiais.

Em geral, os quadros retratando autópsias não mostravam o rosto do cadáver. Rembrandt decidiu pintar o rosto, mas deixou sua face encoberta em parte por uma sombra.

O corpo autópsado pertencia ao fabricante de flechas Adriaan Adriaanszoon. Ele havia sido condenado à morte na forca por ter furtado um casaco, em Amsterdã, e espancado a vítima. Dissecações públicas como essa eram permitidas apenas em corpos de criminosos.



A lição de anatomia do doutor Tulp, óleo sobre tela do pintor holandês Rembrandt, 1632.

Na época, essas dissecações transformaram-se em um verdadeiro acontecimento social. As aulas eram abertas não apenas aos **cirurgiões** mas também ao público em geral (estudantes, membros da burguesia, personalidades locais), que pagava ingresso para ter acesso ao local onde elas eram ministradas. Na pintura de Rembrandt não vemos o público (que estaria no lugar do espectador), mas apenas os sete cirurgiões que acompanham a explanação do doutor Tulp. Essa obra foi feita em dois momentos distintos: o esboço do braço dissecado foi realizado no local em que ocorreu a autópsia, já os retratos dos cirurgiões foram executados posteriormente, no ateliê de Rembrandt.

O fato de ser o único a usar chapéu revela a ascendência do doutor Tulp sobre os que assistem à sua explanação.

O médico e professor Nicolaus Tulp (1593-1674) era presidente da guilda dos cirurgiões de Amsterdã. Foi ele quem encorajou o quadro a Rembrandt, provavelmente para comemorar o primeiro ano das aulas de anatomia que ele ministrava na cidade. Para os retratados, aparecer na pintura contribuía para um melhor reconhecimento profissional.

Grças a esta lista é possível saber o nome das pessoas que acompanharam a autópsia realizada pelo doutor Tulp. Inicialmente, não existia essa relação de nomes. Ela foi incluída posteriormente pelo artista.

Com a mão esquerda, o médico reproduz o movimento executado pelos dedos da mão autópsada quando o músculo que está sendo pinçado é contraído.

O livro *De humani corporis fabrica* (Da organização do corpo humano) é usado como referência para a aula do doutor Tulp. Esse livro, de Andreas Vesalius, publicado em 1543, é considerado a primeira grande obra ricamente ilustrada a respeito da anatomia humana.

O médico pinça o músculo flexor superficial dos dedos. Esse músculo se origina no lado interno do cotovelo, mas Rembrandt o representou originando-se externamente.

Fontes: TEIXEIRA, Vivante do Thais Antunes; NUNES, Lucas Martins de Esol. REIS, Mariana Antônia Dias. *A aula de Patologia do Dr. Nicolaus Tulp*. Disponível em: <[www.ufsm.edu.br/insp/mab/muniz/juizopapaol\\_tulp.htm](http://www.ufsm.edu.br/insp/mab/muniz/juizopapaol_tulp.htm)>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

HAGEN, Rose-Marie. HAGEN, Bainer. *Los secretos de las obras de arte*. Tomo 1. Madrid: Taschen, 2005.

Imagem 12 - Anexo A - *A lição de anatomia do Dr. Tulp*, 1632. Rembrandt (1606-1669). Óleo sobre tela, 1,7 x 2,16 m. Mauritshuis, Holanda. Volume 2. Fotografia Filipe Conde.

**OLHO VIVO** O sacrifício de Marat

O jornalista Jean-Paul Marat (1743-1793), editor do jornal *O amigo do povo*, sofria de uma doença de pele crônica que o obrigava a passar boa parte do tempo imerso numa banheira com água.

No dia 13 de julho de 1793, Marat recebeu a visita da jovem Marie-Anne Charlotte Corday d'Armont (1768-1793). Charlotte apoiava a Revolução, mas rejeitava o regime do Terror implantado pelos jacobinos, considerando Marat o instigador de uma guerra civil na França. Como pretexto para ser recebida, Charlotte disse que entregaria uma lista de deputados girondinos que haviam se refugiado em sua cidade natal, Caen. Quando Marat afirmou que mandaria todos eles para a guilhotina, Charlotte sacou a faca e o apunhalou no peito. Marat morreu na banheira em que se encontrava, e a assassina, presa no local do crime, foi executada quatro dias depois.

A morte de Marat provocou grande comoção, principalmente entre as camadas populares. Marat acabou se tornando objeto de culto popular. O óleo sobre tela aqui reproduzido, de autoria do pintor francês Jacques-Louis David (1748-1825), procura enfatizar esse culto, tratando Marat como um mártir, como vemos a seguir.



A pena e o bilhete diante do tinteiro, sobre o cabote, não constavam da cena real e provavelmente foram acrescentados pelo pintor para reforçar a imagem de Marat como um defensor do povo. A carta diz: "Entregue este bilhete à mãe de cinco filhos, cujo marido foi morto por defender a pátria".

Marat segura o bilhete enviado por Charlotte Corday como pretexto para entrar em sua casa.

A morte de Marat, óleo sobre tela de Jacques-Louis David (1793).

Fontes: DAVID, Jacques-Louis. *The death of Marat*. Disponível em: <www.be.edu/bc...org/files/case/his/CorneAzard/aeocel\_daw\_marat.html>. Acesso em: 21 nov. 2012.

A ARTE moderna. Disponível em: <www.britannica.com/.../daul-unpor/rodolp=186>. Acesso em: 21 nov. 2012.

**A queda dos jacobinos**

O governo jacobino contou inicialmente com grande apoio popular, pois criou impostos sobre os ricos, aprovou lei fixando um teto para os preços dos produtos, regulamentou os salários, abriu escolas públicas, repartiu bens dos nobres que haviam se exilado e promoveu uma reforma agrária que beneficiou cerca de 3 milhões de pessoas.

Também instituiu o divórcio, decretou a liberdade religiosa e aboliu a escravidão nas colônias francesas. Em junho de 1794, tropas francesas obtiveram uma vitória decisiva sobre os exércitos invasores.

Mas a repressão contra os setores mais radicais levou os jacobinos a perder apoio junto à população. Isolados do povo, Robespierre e seus companheiros do Comitê de Salvação Pública foram facilmente derrubados pelos que lhes eram contrários na Convenção no dia 27 de julho de 1794.

Defensores dos interesses da média e alta burguesia conhecidos como termidorianos assumiram o controle da Convenção e instalaram a chamada *Reação Termidoriana*. Robespierre, Saint-Just e outros jacobinos foram mortos na guilhotina (sobre o assunto, leia a seção *No mundo das letras*). O Grande Terror chegou ao fim. Algumas medidas implementadas durante sua vigência foram canceladas, entre elas o tabelamento de preços e o fim da escravidão nas colônias francesas. Ao mesmo tempo, a população de Paris foi desarmada para evitar novas sublevações.

**A morte indolor**

Com a propagação dos ideais iluministas, os súbditos passaram a ser encarados como uma afronta à dignidade humana, um símbolo da tirania. Assim, o século XVIII marca o início de um longo processo que resultaria em uma nova concepção de justiça. No século XIX, mais do que punir, a justiça varia como missão promover a reinserção na sociedade daqueles que cometeram crimes. As prisões tornaram-se locais que deveriam garantir a "reeducação" das pessoas que não souberam (ou não puderam) viver conforme as regras sociais.

Fontes: FOLICHAULT, Maurice. *Vigilante e punição*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986; VOYELLE, Michel. *Historia*. São Paulo: Atual, 1997.

o número de presos acusados de inimigos da Revolução tornou-se cada vez maior. Muitas vezes, o destino dessas pessoas era a morte na guilhotina.

Entre os principais alvos do Tribunal estavam representantes da alta burguesia. Seus negócios e relações pessoais os aproximavam da nobreza e os afastavam das conquistas populares impostas pelos jacobinos no poder (veja mais na seção *Olho vivo*, na página seguinte). Entre 1793 e 1794, cerca de 200 mil pessoas foram presas, das quais 35 mil acabaram condenadas à morte. A rainha Maria Antonieta foi guilhotinada em outubro de 1793. Poucos dias depois, 21 deputados girondinos, acusados de agradores e defensores da realeza, tiveram o mesmo destino.



Interior de um comitê revolucionário entre 1792 e 1793, em gravura colorida de Alexandre Fragonard (1780-1850). Comitê como esse foram a principal base de apoio do Comitê de Salvação Pública na época do Terror.

A guilhotina, máquina criada para decapitar pessoas, foi adotada na França pela primeira vez em 1792, devido aos apelos do médico parisiense Joseph Guillotin, que defendia o direito dos condenados à morte de terem um fim rápido e sem dor.

Até então, os métodos de execução utilizados eram a força, o esquartejamento e as diversas variantes do suplício da roda – como a que colocava uma pessoa amarrada na parte externa de uma roda e, sob ela, brasa incandescentes. Conforme o carrasco girava a roda, a pessoa era "assada" viva, diante da população que se reunia para ver a cena.

Imagem 13 - Anexo A - *A morte de Marat*, 1793. Jacques-Louis David (1749-1825). Óleo sobre tela, 1, 62m x 1,28 m. Museu Real de Belas Artes, Bruxelas. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.

## O LHO VIVO Terror em Madri

A invasão da Espanha pelas tropas de Napoleão e a consequente queda da monarquia espanhola motivaram os espanhóis a organizar a resistência contra a ocupação de seu território. A gota de água foi a exigência das autoridades francesas: adotar no dia 2 de maio de 1808, para que os últimos membros da família real que ainda se encontravam na Espanha abandonassem o país.

Revolução, a população de Madri pegou em armas e foi às ruas promovendo saques e matando franceses. O governo francês na Espanha reagiu determinando a prisão e a execução dos envolvidos. Assim, entre o dia 2 e a madrugada de 3 de maio, centenas de espanhóis foram presos e executados pelas tropas francesas em diversos pontos de Madri. Muitos dos mortos nem sequer haviam participado do levante.

O personagem central está de braços abertos, como se estivesse crucificado. É um paralelo com a morte de Jesus Cristo. Com isso, o autor procura transmitir a ideia de que inocentes foram assassinados pelos franceses. A cor branca da camisa reforça a ideia de inocência, convertendo a vítima em símbolo do povo espanhol.

O ferimento na mão do personagem central remete às chagas nas mãos de Jesus Cristo, provocadas pelos cravos que o pregaram à cruz. Reforça a ideia de que a morte de inocentes é algo que se repete ao longo da história da humanidade. Para Goya, o assassinato de inocentes não seria uma circunstância própria da guerra, mas um reflexo da crueldade humana.

O hábito cinzento e a cabeça raspada do frade sugerem que se trata de um franciscano, ou seja, um religioso pertencente à Ordem de São Francisco. Ele está com as mãos unidas, em típico gesto de súplica.

As vítimas podem ser divididas em três grupos: à esquerda, as que já foram mortas pelos soldados; ao centro, as que estão prestes a ser fuziladas; e à direita, as que estão na fila aguardando a vez de serem executadas. Esses três grupos introduzem assim a noção de transcurso do tempo (passado, presente e futuro) na composição.

Este morto está caído com os braços abertos assim como a figura central do quadro. Por meio desse paralelismo, Goya parece mostrar que o destino dos personagens de pé também é a morte.

Essas execuções foram registradas no óleo sobre tela *Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*, do pintor espanhol Francisco de Goya (1746-1828), reproduzido abaixo. Pintada em 1814, ano da restauração da monarquia espanhola, a obra mostra o terror que tomou conta da população espanhola diante do assassinato em massa praticado pelos soldados napoleônicos. O medo, a resignação, a coragem, o pânico e outros sentimentos podem ser observados no rosto das pessoas diante do pelotão de fuzilamento. Como vemos a seguir, o quadro se tornou um símbolo da luta dos heróis anônimos do povo espanhol em busca de sua liberdade.

Alinhado e mundo de armas e apetrechos, o pelotão de fuzilamento transmite uma imagem de organização e eficiência, em oposição aos populares, que se encontram desorganizados.

Goya não pintou o rosto dos militares franceses, como se quisesse demonstrar que os soldados são apenas uma máquina de guerra, seres impessoais e anônimos, encarregados simplesmente de cumprir ordens, sem questioná-las.

O uniforme revela que os militares eram integrantes do Batalhão de Marinheiros da Guarda Imperial.

Antevendo seu futuro trágico, esse personagem leva a mão à boca, em um gesto infantil de medo.

Caso as pessoas não morressem com os tiros, os soldados cravavam as baionetas em seus corpos.

Goya utiliza os contrastes de luz e sombra para destacar a dramaticidade da cena. A única fonte de luz é a lanterna no chão que ilumina as pessoas prestes a serem fuziladas e deixa o pelotão de fuzilamento no escuro. Ao fazer isso, o artista sugere uma divisão entre heróis (no claro) e vilões (no escuro).



Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808. Óleo sobre tela de Francisco de Goya, 1814.

Fonte: MARQUES, Manuela B. *Maya. Dos de mayo de 1808 em Madri. Os fuzilamentos en la montaña del Principe Pio.* Disponível em: <<http://reyart.com/bohrifilias/>>. CAERCA, Susana. *Historia del arte de los fuzilamientos del 3 de mayo de Goya.* Disponível em: <[www.homine.com/arte/fuzilamientos\\_3\\_mayo\\_1808\\_goya.html](http://www.homine.com/arte/fuzilamientos_3_mayo_1808_goya.html)>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Imagem 14 - Anexo A - *Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*, 1814. Francisco Goya (1746-1828). Óleo sobre tela, 2,68m x 3, 47m. Museu do Prado, Madri. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO Um herói para a República

Vários artistas pintaram quadros em homenagem a Tiradentes, o herói escolhido como símbolo da Independência. Um deles foi Pedro Américo (1843-1905), que em 1893 finalizou a tela *Tiradentes esquartejado*. Se hoje o quadro é considerado uma das principais obras do artista paulista, na época de sua apresentação ao público provocou polêmicas. As principais críticas afirmavam que o pintor optou por mostrar um herói nacional destacadado, em vez de retratar na tela suas virtudes.

Essas avaliações negativas ajudaram a fazer com que a tela caísse no esquecimento por quase setenta anos. De acordo com a historiadora Maraliz de Castro Vieira Christo, ao representar um *Tiradentes esquartejado*, o artista procurou realçar a agressão do sistema colonial e, ao mesmo tempo, expor as fragilidades do herói. Veja abaixo outros detalhes da obra.

Antes dos enforcamentos, os condenados tinham barba e cabelo raspados. O artista, porém, representou Tiradentes com barba e cabelo longos. Como não há nenhum documento que descreva as feições do alferes, Pedro Américo o pintou dessa maneira para deixá-lo com um rosto semelhante à imagem que se tem de Jesus Cristo.

A imagem do crucifixo reforça a analogia entre Tiradentes e Jesus Cristo, sugerindo uma semelhança do drama vivido por ambos. Além disso, o corpo está no alto do cadafalço como se estivesse em um altar.

A violência do sistema colonial está representada também nas correntes e algemas usadas para prender Tiradentes.

A corda com os nós afrouxados sinaliza o ato do enforcamento, que precedeu o esquartejamento.

Pedro Américo ignorou a sentença de condenação de Tiradentes, segundo a qual seu corpo deveria ser dividido em quatro partes. O pintor manteve os braços ligados ao tronco.

Fontes: CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. *Pintura, história e heróis no século XIX*. Pedro Américo e Tiradentes esquartejados. Campinas, Unicamp, 2005. CARVALHO, João. *Imagário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. MILLIET, Maria Alice. *Tiradentes: o corpo do herói*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



*Tiradentes esquartejado*, óleo sobre tela de Pedro Américo, 1893.



Festa de samba na Casa do Samba em Santo Amaro da Purificação, Bahia, em setembro de 2007.

## PATRIMÔNIO E DIVERSIDADE BAHIA

### A presença negra na Bahia

A Bahia é o estado brasileiro com maior presença de negros na população. Segundo dados do Censo de 2000, cerca de três quartos de seus habitantes são afrodescendentes. A influência da cultura afro-brasileira na sociedade baiana é marcante e facilmente verificável em várias esferas da vida social, econômica, política e cultural: na culinária, nas festas, na música, nas crenças religiosas, etc.

Exemplo disso pode ser observado em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, a 120 quilômetros de Salvador. A cidade, conhecida por reunir o mais importante acervo arquitetônico no estilo barroco do estado, é também palco da Festa de Nossa Senhora da Boa Morte, uma das mais importantes manifestações do sincretismo religioso brasileiro.

O evento é organizado pela Irmandade da Boa Morte, organização de mulheres negras surgida no final do século XIX. A Irmandade sobreviveu ao tempo e todos os anos, entre 13 e 17 de agosto, promove a festa, desfilando aos participantes, a cada dia, uma comida tradicional diferente: peixes e frutos do mar, feijão cozido e cauru.

Muitos desses pratos são de origem africana, assim como uma das mais conhecidas iguarias

da Bahia, o acarajé, tradicional bolinho feito com massa de feijão-fradinho cozido e depois frito no azeite de dendê e recheado com vatapá, camarão seco e outros ingredientes.

A Bahia é repleta de pelo menos dois outros patrimônios reconhecidos internacionalmente: o samba de roda e a região central da cidade de Salvador, o Pelourinho. Os primeiros registros do samba de roda, já com esse nome, são da década de 1860. Para muitos estudiosos, o samba de roda da Bahia estaria na origem do samba caouço.

A 80 quilômetros de Salvador, na praia do Forte, uma das praias mais famosas do estado, pode ser vista uma das mais antigas construções do Brasil. Trata-se das ruínas do Castelo Garcia D'Ávila, a primeira grande construção portuguesa erguida na América. Seu dono chegou ao atual território brasileiro em 1549, na comitiva de Tomé de Sousa, e acabou se tornando um dos maiores proprietários de terras da colônia. Seus domínios se estendem da terra da colônia, Garcia D'Ávila construiu um castelo semelhante aos castelos medievais europeus, exemplar único nas Américas.

Imagem 15 - Anexo A - *Tiradentes Esquartejado*, 1893. Pedro Américo (1843-1905). Óleo sobre tela, 2, 70m x 1, 65m. Museu Mariano Procópio, Minas Gerais. Volume 2. Fotografia: Filipe Condi.

## OLHO VIVO A certidão de nascimento do Brasil

"A realidade inspira e não escraviza o pintor". Essa frase do pintor paraueliano Pedro Américo (1843-1905) pode ser vista como a chave que permite decodificar o quadro *Independência ou morte* (também conhecido como *O grito do Ipiranga*). Esse óleo sobre tela com mais de sete metros de largura foi feito pelo artista paulista entre 1886 e 1888. Para realizá-lo, Pedro Américo fez pesquisas em diversos documentos históricos e visitou o lugar onde teria ocorrido a proclamação para conhecer sua topografia e sua vegetação.

Alguns estudiosos apontam semelhanças entre *Independência ou morte* e a tela *Batalha de Friedland*, 1807, de Jean-Louis-Ernest Meissonier. No quadro do pintor francês, quem atrai os olhares é o imperador Napoleão Bonaparte. Na obra de Pedro Américo, o centro das atenções é o príncipe dom Pedro. Ao representá-lo assim, o pintor procurou transmitir a ideia de que dom Pedro foi tão importante e grandioso para o Brasil quanto Napoleão para a França.



Napoleão na Batalha de Friedland (1807), óleo sobre tela de Jean-Louis-Ernest Meissonier (1815-1891).

O príncipe veste roupas elegantes e monta um garboso cavalo. Porém, segundo relatos do padre Balchior Pinheiro, que presenciou os acontecimentos, o soberano trajava uma simples farda e montava uma mula. Encontrava-se atormentado por uma disenteria e com dores. Em vez de gritar "Independência ou morte" teria dito: "Felo meu sangue, pela minha honra, pelo meu Deus, juro fazer a liberdade do Brasil". Em seguida, desembainhou a espada.

Este capira, vestido de maneira rústica, é apenas um coadjuvante da cena. Ele assiste à proclamação da independência sem dela participar. Simboliza o povo brasileiro, alheio naquele momento ao processo que deu origem à nação brasileira.

Fontes: OLIVEIRA, Cecília Helena de Sales; MANTOS, Cláudia Volátilis de. *O herói do Ipiranga*. São Paulo: Editora, 1989. SCHLICHTA, Consuelo Alicem Botto Duarte. *A jornada histórica e a elaboração de uma certidão usual para a nação no século XIX*. Curitiba, 2006. Tese de doutorado apresentada na UFPR, disponível em: <www.anses.ufpr.br/publicacoes/consuelo\_schlichta\_comuniao.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2012. FRANÇA, Paulo Enríquo. *O racha do Ipiranga e a Independência nos traços dos geógrafos, nos jornais das artes e nos registros dos historiadores (1822-1889)*. Brasília, 2006. Dissertação de mestrado apresentada na UnB, disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/boasim/pt/tdo/arquivo/4850>. Acesso em: 26 nov. 2012.

Apesar dessa preocupação com o rigor histórico, o artista usou de muita liberdade criativa para compor a obra que acabou se tornando a principal representação dos acontecimentos políticos do dia 7 de setembro de 1822. Como afirma a historiadora Consuelo Schlichta, a pintura entra no imaginário da população brasileira como a "certidão visual do nascimento do Brasil Nação".

A espada para o alto sinaliza o momento em que dom Pedro teria proferido a expressão "Independência ou morte". Dom Pedro está em segundo plano e, portanto, em tamanho menor do que o capira e os soldados do primeiro plano. Mas ocupa uma posição mais elevada e atrai para si todos os olhares. Esses fatores reforçam a posição de superioridade do soberano. Na representação, ele assume um caráter heróico e passa a ser visto como o principal responsável pela independência do Brasil.

Conhecida como Casa do Grito, esta construção é hoje tombada pela prefeitura de São Paulo. É uma casa típica do século XIX, porém, não existem registros históricos de sua existência em 1822. O registro mais antigo do imóvel é de 1884, tendo sido visto por Pedro Américo quando ele visitou o local para representá-lo em sua obra.



Soldados da Guarda de Honra de dom Pedro. Esse regimento, seus trajes e capacetes não existiam na época da proclamação da independência. Foram criados em dezembro de 1822. Pedro Américo os inseriu no quadro para dar um caráter mais solene à obra.

O laço azul e vermelho que os cavaleiros da guarda exibem no braço era o símbolo adotado pelos liberais portugueses, que organizaram as Cortes de Lisboa. O cavaleiro joga ao chão o laço; ao seu lado, outro cavaleiro também o arranca do braço. Esses gestos simbolizam o rompimento com Portugal.

A pata do cavalo espichava água, chamando a atenção para o racha do Ipiranga. Pedro Américo representou o racha para caracterizar São Paulo como o berço da nação. Ao destacar São Paulo, Pedro Américo procurava valorizar a primazia da província nos rumos políticos e econômicos do Brasil. Agradava assim aos políticos paulistas que patrocinaram o trabalho do pintor.

A distância entre o racha do Ipiranga e a colina onde dom Pedro teria proclamado a independência era maior do que a representada na obra. Caso fosse um registro fotográfico que adonasse o mesmo ponto de vista do pintor, o racha não caberia na tela. Mesmo assim, não só entrou na cena como ganhou a função de limitar a parte inferior do quadro.

*Independência ou morte*, óleo sobre tela de Pedro Américo, também conhecido como *O grito do Ipiranga*, 1888.

Imagem 16 - Anexo A - *Independência ou morte*, 1888. Pedro Américo (1843-1905). Óleo sobre tela, 4,15m x 7,60 m. Museu Paulista da USP, São Paulo. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO Em nome da liberdade

Os dias 27, 28 e 29 de julho de 1830 ficaram conhecidos na história da França como *Os três gloriosos*. Isso porque, em apenas três dias, a população parisiense foi às ruas, levantou mais de 6 mil **barricadas**, enfrentou as tropas do rei Carlos X com os mais variados tipos de arma e conseguiu o que desejava: a deposição do rei, que procurava restabelecer o absolutismo no país.

Contemporâneo dos acontecimentos, o pintor francês Eugène Delacroix (1798-1863) deitou incalçavelmente naquele momento histórico em um quadro. Em carta a seu irmão, escreveu: "Anúcia que eu não tenho

A bandeira tricolor surgiu durante a Revolução Francesa de 1789. Em 1815, com o retorno dos Bourbon ao trono francês, ela foi proibida e substituída por uma bandeira branca. Em 1830, o azul, o vermelho e o branco foram utilizados de novo pelos franceses na luta contra o rei, simbolizando a vitória da liberdade sobre a tirania.

Para alguns estudiosos, a cartola, a casaca e a gravata-borboleta indicam que esse homem pertence à burguesia. Segundo outros críticos, ele seria um autorretrato de Delacroix. Para o pensador Peter Burke, porém, ele pode ser um trabalhador, pois não era incomum que franceses da classe trabalhadora da época usassem cartola.

Entre os estudantes do fundo de cena, observa-se um aluno da Escola Politécnica com seu típico chapéu de duas pontas.

O homem de sabre na mão e pistola em uma espécie de bolsa traja roupas típicas de um operário de fábrica. Representa a presença do proletariado na Revolução de 1830.

Os jovens tiveram presença marcante no movimento de 1830. Dos quase 1,8 mil franceses mortos no levante, a maioria era de jovens. No quadro, eles estão representados pelo rapaz de chapéu de infantaria e pedra na mão por trás das barricadas, pelos estudantes do fundo e pelo adolescente com duas pistolas nas mãos.

Segundo testemunhas, as cores azul, vermelha e branca foram muito usadas pelos revolucionários de 1830. O homem ferido que tenta se levantar veste roupas nessas cores. O trabalhador, à esquerda, também usa uma peça tricolor para prender a arma à cintura.

O homem morto e sem calças e sapatos é provavelmente uma alusão à figura mitológica de Heitor, herói da guerra de Troia e um dos principais guerreiros troianos. Segundo a epopeia de Homero, Heitor foi morto por Aquiles, que, em seguida, lhe retirou as vestes.

lutado pelo meu país, no mínimo terá pintado por ele". Assim, entre setembro e dezembro de 1830 ele pintou o óleo sobre tela reproduzido abaixo.

Intitulado *A liberdade conduzindo o povo*, a obra faz referência aos diversos grupos sociais que participaram da Revolução de 1830 na França e constitui um verdadeiro libelo contra a tirania. Em 1831, o quadro foi adquirido pelo rei Luís Filipe, mas permaneceu pouco tempo exposto por ter sido considerado muito **pandoleiro**. Desde 1874 encontra-se exposto no Museu do Louvre, em Paris.

O barrete frígio era um tipo de touca usada originalmente pelos habitantes da Frígia, na região hoje compreendida pela Turquia. Foi usado na cor vermelha pelos revolucionários franceses que lutaram contra a monarquia absolutista em 1789. Passou a simbolizar a República, ou a luta por ela. Na França de 1830, o símbolo assustava muitas pessoas, pois lembrava o regime conhecido como **Terror** (1793-1794) imposto pelos jacobinos no poder.

A fumaça branca que se ergue da cidade realça a figura da Liberdade, criando uma aura em torno dela e da bandeira tricolor.

Durante a Revolução Francesa, a imagem de uma mulher com um barrete frígio na cabeça passou a ser utilizada como símbolo da França e da República que vigorou no país entre 1792 e 1804. Essa figura — à qual os franceses deram o nome de *Marianne* — remete à deusa grega Atena e também passou a ser associada à noção de liberdade. Na imagem, essas ideias se misturam: a liberdade e também as aspirações republicanas conduzem de forma resoluta o povo contra a tirania do rei Carlos X.

A presença da Catedral de Notre-Dame ao fundo permite situar os acontecimentos em Paris. Sua localização na tela, à margem esquerda do rio Sena, entretanto, é inexata. As casas pintadas entre a catedral e o rio tampouco existiam.

As tropas do rei aparecem ao fundo.

Pedras, pedaços de madeira e colchões foram frequentemente utilizados para erguer as barricadas. Ao mesmo tempo que protegia, a barricada era usada para o ataque.

A figura desse jovem armado de pistolas da cavalaria provavelmente serviu de inspiração para o escritor francês Victor Hugo criar o personagem Gavroche, do romance *Os miseráveis* (1862). A história se passa nas primeiras décadas do século XIX, e o personagem tornou-se símbolo da revolta juvenil contra a injustiça e do sacrifício por uma causa nobre.



Fonte: DORRANI, Maïka Brouhaïdiah. July 28: Liberty Leading the People. Disponível em: <www.louvre.fr>. Acesso em: 15 de set. 2012. HADEN, Rose-Marie. HADEN, Ruth. *Art and Architecture in France, 1800-1870*. New York: Taschen, 2005. 2. p. 595-571. BURKE, Peter. *Testemunha ocular: histórias e imagens*. Baurer. Editora: 2004.

Imagem 17 - Anexo A - A liberdade conduzindo o povo, 1830. Eugène Delacroix (1798-1863). Óleo sobre tela, 2, 6 m x 3, 25 m. Museu do Louvre, Paris. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO O povo é o herói

Em 1872, o governo brasileiro encomendou a Pedro Américo (1843-1905) um quadro alusivo a qualquer grande feito da história brasileira. O pintor paratubiano decidiu representar uma batalha ocorrida quatro anos antes, no contexto da Guerra do Paraguai. O confronto, travado no arroyo do Avahy, em terras paraguaias, foi vencido pelos soldados da Triple Alliance (coalizão formada por Brasil, Argentina e Uruguai), que destroçaram as tropas paraguaias.

O resultado foi o óleo sobre tela *A batalha do Avahy*, pintado em Florença, na Itália, e concluído em 1877 (veja abaixo, ao centro). Com 11 metros de largura por 6 de altura, a cena representada envolve mais

Esta figura foi inspirada no quadro *Officier de chasseurs de la garde*, do pintor francês Théodore Géricault (1791-1824).



Os membros do estado-maior do Exército brasileiro encontram-se atassados do combate, como simples observadores. Montado no cavalo branco, o comandante das tropas brasileiras, Duque de Caxias, à direita, de binóculos, o capitão de mar e guerra Luís Pereira da Cunha e, à esquerda, o brigadeiro barão da Fênix. Ao mostrá-los assim, de forma neutra e distante, o artista promove um esvaziamento da figura do herói individual, que em quadros épicos como este são geralmente representados no centro da ação.

Ao contrário dos paraguaios, os soldados brasileiros são representados com traços europeus, com pele e cabelos claros, transmitindo a ideia de que os brasileiros eram "civilizados" (sobre o boxe *Ciência e racismo* do capítulo 28). Além disso, na cena representada os soldados brasileiros assumem uma posição heroica diante do inimigo.

Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, Brasil



A batalha do Avahy (1872-1877), óleo sobre tela de Pedro Américo.

de quatrocentos figurantes. Sua concepção conta com um alto grau de realismo. Baseado em uma série de evidências, o pintor Vladimir Machado afirma que muito desse realismo foi obtido graças à projeção na tela de fotografias que serviram de referência para a execução dos retratos.

Ao tratar de forma épica um acontecimento como esse, Pedro Américo promoveu, como desejava, o governo, uma glorificação do Império brasileiro. Porém, diferentemente do que era comum em pinturas do gênero, os principais militares envolvidos no combate não são aqui exibidos como heróis. Como veremos a seguir, o pintor preferiu transferir esse papel para o povo, representado pelos soldados e oficiais de patentes mais baixas.

Os paraguaios são representados em altitudes de ferocidade e covardia. O artista os desenhou com corpos atarracados e os rostos com traços rústicos, transmitindo assim a ideia de que os paraguaios eram "bárbaros".

O general Manuel Luis Osório, comandante do I Corpo do Exército Imperial, é um dos poucos comandantes que aparecem em um lugar de honra, no centro das ações. Foi representado momentos antes de receber um tiro no maxilar que o tirava da guerra.

A cortina de fumaça e o fogo ao fundo superimem toda a referência espacial, trazendo as atenções para a energia do combate em primeiro plano.

Esta família paraguaia perdida no meio do tiroteio é uma alegoria com a qual o pintor buscou transmitir a ideia de que os civis de ambos os sexos e de todas as idades (crianças, adultos e idosos) são as principais vítimas da guerra.

Embora não tenha participado da guerra, Pedro Américo retratou-se como um soldado raso portando uma baioneta retorcida, manchada de sangue. Em seu quepe está o número 33, sua idade na época em que executou a obra.

Apesar de a maior parte do Exército brasileiro na Guerra do Paraguai ser composta de soldados negros, eles praticamente não aparecem nesta pintura, que priorizou a atuação dos militares brancos.

Fontes: COLL, Jorge. *Como estudar a arte brasileira do século XIX*. São Paulo: Senac, 2005; MACHADO, Vladimir. *Dois esboços parciais de retratos dos observadores: a fotografia nas pinturas das batalhas de Pedro Américo*. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 2004; SCHLUCHTA, Cornelia A. Duarte. *A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para o século XIX*. Tese (Doutorado) - UFPR, Curitiba, 2006. Disponível em: <www.artes.ufpr.br/publicacoes/comunicacao\_comunicacao\_publicacao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012; CARDOSO, Rafael. *A arte brasileira em 25 quadros (1790-1900)*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Imagem 18 - Anexo A - *A batalha do Avahy*, 1872-1877. Pedro Américo. Óleo sobre tela, 6m x 11m. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Volume 2. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO

### Retrato do embranquecimento

O fim do tráfico negreiro, a chegada de grande número de imigrantes europeus, a proclamação da República: todos esses fatos ocorrerão a partir da segunda metade do século XIX, alimentaram em alguns setores a expectativa do nascimento de um novo Brasil, um país cuja população, cada vez mais branca, formaria uma nação "civilizada, aos moldes da Europa". Esse, pelo menos, era o pensamento de alguns membros da elite nacional, que, amparados no discurso científico da época, acreditavam que a **miscigenação** do povo brasileiro era uma das razões do atraso do país.

O umbriel de madeira divide a pintura em duas áreas. A esquerda, o destaque é a avó, de pele negra, à direita, em posição simétrica à avó, encontra-se o pai, branco. A cabeça da criança encontra-se exatamente sobre o umbriel, indicando que o bebê não pertence a nenhuma dessas zonas, mas é o ponto onde elas se encontram.

A cor amarela da parede de taipa realça a cor negra da pele da avó.

A mãe, pálida, aponta para a avó do menino, como se estivesse mostrando para a criança sua origem. Por ter se casado com um branco, a mãe teria ascendido na hierarquia social.

A mulher negra agradece aos céus o nascimento de um neto branco, sugerindo a ideia – comum na época – de que houve uma "melhoria da raça". O pintor procura, dessa maneira, incutir nos afrodescendentes o abandono de suas origens.

A laranja simboliza a fartura, representando a ideia de que o fruto guarda as sementes da cada vez mais branca população brasileira.

A redenção de Cam, óleo sobre tela de Modesto Brocos, 1895.



Modesto Brocos/Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

Esse racismo pseudocientífico caiu por terra ao longo do século XX. No entanto, em 1895, ano em que o pintor espanhol radicado no Brasil, Modesto Brocos (1852-1936) pintou, o óleo sobre tela *Redenção de Cam*, a obra estava em perfeita sintonia com o pensamento científico da época. O quadro chegou a ser levado para um congresso internacional sobre raças, ocorrido em 1911, na Inglaterra, a fim de ilustrar o processo de branqueamento da população brasileira: avó negra, filha pálida e neto branco.

Embora represente uma cena do cotidiano rural brasileiro, esse quadro é uma alegoria. A chave para entendê-lo está em seu título, retirado da Bíblia. Seguindo o livro sagrado dos cristãos, Noé teve três filhos, Cam, Jafé e Sem, responsáveis por repovoar a terra após o grande dilúvio que pôs fim à humanidade. De acordo com a tradição, Jafé teria dado origem aos povos brancos da Europa. Sem seria o pai dos semitas e Cam, o dos africanos. Entretanto, Cam presenciou Noé dormindo nu e embriagado; por isso, foi castigado pelo pai: ele e seus descendentes seriam escravos de seus parentes.

Essa história serviu, durante muito tempo, para justificar a escravização dos negros africanos, sob a alegação de que tal ato teria respaldo divino. Na obra de Modesto Brocos, reproduzida à esquerda, *A redenção de Cam*, ou seja, "a salvação" dos negros, acontece quando, por meio da miscigenação, os negros passam a gerar descendentes com a pele cada vez mais clara, livrando-se, dessa maneira, do castigo bíblico.

Na época em que o quadro foi feito, era pouco comum encontrar obras de arte que retratassem os aspectos típicos do mundo rural – por exemplo, o casebre de taipa, a palmeira, o caminho de pedra e as roupas simples – e os diferentes tipos físicos da sociedade brasileira. A própria presença de uma negra em papel de destaque, é nabo como símbolos figurante, era algo raro de se ver.

A posição relaxada do pai e a expressão em seu rosto transmitem um sentimento de orgulho pelo filho que gerou.

O pai, branco, de tipo ibérico, pode ser associado ao migrante europeu, apontado na época como um dos responsáveis por "melhorar a raça" dos brasileiros.

A criança branca também pode ser associada a Jesus Cristo. A posição da mão voltada para a avó negra transmite a ideia de que a criança, vitoriosa por ter nascido branca, está abençoando seu passado quase extinto.

A criança branca é a prova de que é possível o branqueamento racial. Ela pode ser entendida também como uma alegoria do futuro do Brasil que, em breve, seria transformado em uma nação branca, como acreditava-se na época.

Fontes: CABRISO, Rafael. *A arte brasileira em 25 quadros*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. SCHULCHETA, Walter. *Arte e arquitetura no Brasil: uma história da arte e da arquitetura brasileira*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. *Conselho Alvará Borja Duarte. A pintura histórica e religiosa em um contrato visual para a nação no século XIX*. Curitiba, 2006. *Três séculos de arte brasileira: o Museu Nacional de História, Arqueologia e Etnologia*. Disponível em: <www.artes.ufpr.br/publicacoes/conselho/avev\_coravale.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2013.

Imagem 19 - Anexo A - *A Redenção de Cam*, 1895. Modesto Brocos (1852-1936). Óleo sobre tela, 1,99 m x 1,66 m. Museu Nacional de Belas Artes. Volume 3. Fotografia: Filipe Conde.

## OLHO VIVO A barbárie nazista segundo Picasso

Em abril de 1937, a pequena cidade de Guernica, no norte da Espanha, foi alvo de um intenso bombardeio por forças a serviço do general Francisco Franco. Cerca de cinquenta aviões, incluindo bimoteres da divisão Condor, enviada pelo governo da Alemanha, lançaram mais de 2,5 mil bombas incendárias sobre a cidade. Guernica ficou em ruínas; 1.600 pessoas morreram e cerca de novecentas ficaram feridas.

Esta luz simboliza a razão, a inteligência, a vida, a liberdade, uma tentativa de instaurar a ordem no meio do caos. É uma metáfora da energia física e espiritual.

A pomba, símbolo da paz, aparece ferida. Trata-se de uma metáfora do triunfo da violência.

O touro (e sua associação com o Minotauro) é uma figura recorrente na obra de Picasso. É também o símbolo da Espanha.

As bocas abertas dos personagens, representando o grito de dor e de pânico das vítimas, tornam o quadro quase sonoro e ainda mais dramático.

As mulheres e o cavalo olham em direção à figura do touro. Dessa maneira, Picasso conduz o olhar do observador da obra da direita para a esquerda, contrariando as convenções tradicionais de que a leitura da imagem se faz da esquerda para a direita.

Os braços e peçoços alongados e as torções de corpos desarticulados dão movimento à cena.

A mulher com a criança morta representa todo o sofrimento da guerra. Segundo alguns autores, a posição de ambos remete à escultura *Pietà*, de Michelângelo.

A lâmpada, que ilumina toda a tela, parece observar a cena de forma onisciente; aparece como símbolo do olho divino, como uma testemunha muda dos acontecimentos.

O cavalo atingido por uma lança e com uma grande ferida aberta simboliza o povo espanhol, que agoniza na guerra.



Guernica, óleo sobre tela de Pablo Picasso.

O guerreiro morto, com a cabeça decepada, tendo na mão uma lança queixada, pode ser visto como uma metáfora da violência destrutiva da agressão nazista.

A destruição da cidade levou o artista espanhol Pablo Picasso – que na época vivia em Paris – a realizar, em apenas três meses, uma das obras mais significativas do século XX, *Guernica*, reproduzida abaixo. Com 7,81 metros de largura e 3,5 metros de altura, a tela é um libelo contra a barbárie nazista e contra a desumanização do ser humano pela guerra.

Como afirmou o artista plástico Julio Plaza (1938-2003), *Guernica* pode ser entendido como um “texto não verbal que pretende transmitir em essência as ideias de morte, destruição, ruptura, caos, catástrofe, angústia e sofrimento”. A própria ausência de cores (o quadro foi pintado em preto, branco e nuances de cinza) é um sinal de luto por toda essa tragédia e revela ao mesmo tempo o contraste entre vida e morte.

A grande tela teve sua guarda confiada ao Museu de Arte Moderna de Nova York, em 1939. Por décadas permaneceu fora da Espanha aténdero a um desejo de Picasso: *Guernica* só poderia ir para a Espanha quando a democracia voltasse ao país. Isso só ocorreu após a morte do general Franco, em 1975. Seis anos depois, em 1981, *Guernica* chegou a Madrid, onde se encontra até hoje, no Museu Reina Sofia. Veja a seguir algumas das principais características da obra.

Este personagem reforça a ideia da morte de inocentes na Guerra Civil Espanhola ao fazer um diálogo com o quadro de Francisco de Goya *Os Fuzilamentos de 3 de maio de 1808*. O personagem central da pintura de Goya, que simboliza o assassinato de inocentes, foi representado com os braços para o alto, gesto repetido por Picasso em *Guernica*.



*Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*, óleo sobre tela de Francisco de Goya, 1814.

O quadro não deve ser visto como uma crônica dos acontecimentos reais, mas como uma representação pictórica do drama da Guerra Civil Espanhola. Não há nele uma narrativa cronológica (de começo, meio e fim), o que prevalece é a ideia de simultaneidade: tudo ocorre ao mesmo tempo.

Em meio a tanta tragédia, uma flor aparece na região central do quadro, como um símbolo da esperança de dias melhores.

Apesar de morto, o guerreiro não soltou a lança, simbolizando, dessa maneira, a resistência do povo espanhol contra os franquistas.

Fonte: PLAZA, Julio. *Análise da pintura Guernica*. Disponível em: <[www.monoclar.com.br/tema/view/286/](http://www.monoclar.com.br/tema/view/286/)>. Acesso em: 28 out. 2009. CUMMING, Robert. *Para entender a arte*. São Paulo: Atual, 2000. p. 99-99. HENSBURG, Cláudia. *Guernica*: a história de um ícone do século XX. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

Imagem 20 - Anexo A - *Guernica*, 1937. Pablo Picasso (1881-1973). Óleo sobre tela, 3,49 m x 7,77 m. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia. Volume 3. Fotografia Filipe Conde.

## OLHO VIVO 400 anos de história

Em 1948, o pintor mexicano Diego Rivera executou o mural *Sonho de uma tarde dominical na Alameda Central*. Com 15 metros de comprimento e 4,8 metros de altura, a obra conta a história do povo mexicano ao longo de 400 anos.

General mexicano entrega a oficial norte-americano um jogo de chaves, numa referência às terras do México que, no século XIX, foram anexadas aos Estados Unidos, como os atuais territórios da Flórida, do Texas e da Califórnia.

Frida Kahlo (1907-1954), pintora mexicana que se casou com Diego Rivera em 1929.

Bento Juárez (1806-1872), líder indígena que, com algumas interrupções, presidiu o México entre 1858 e 1872. Tem nas mãos a Constituição mexicana.

A presença da Inquisição na América espanhola é lembrada por meio de alguns elementos: o fogo – alusão às fogueiras nas quais morreram muitos dos condenados pela Igreja –, o carrasco com chicote e as vítimas, que são representadas com chapéus em forma de cone.

Hernán Cortez, que no século XV liderou a conquista espanhola do Império Asteca. Seus mãos estão sujas de sangue, numa alusão à matança que os espanhóis promoveram contra os astecas.

Diego Rivera retratou a si mesmo como uma criança de cerca de 9 anos.

A figura central do quadro é a caveira Catrina. Personagem tradicional do México, geralmente é representada como uma mulher elegante. Transmite a ideia de que, apesar da aparente riqueza e elegância, todos são mortais. Na cultura mexicana, por influência indígena, não se costuma considerar a morte como o fim absoluto, mas sim como outra forma de existência. Figura onipresente, a caveira Catrina não é encarada somente como ameaça, mas também como amiga. No mural, transmite a ideia de renascimento.

Organizada de forma cronológica da esquerda para a direita, a obra pode ser dividida em três partes: o passado colonial à esquerda, o México na virada do século XIX para o XX no centro, e à direita, o México contemporâneo, já em fase de industrialização.

Com quase 150 personagens, entre eles políticos, personalidades públicas e líderes revolucionários, a obra dedica um grande espaço às figuras anônimas: os camponeses, os indígenas e a população mais pobre. Enfim, as minorias sociais, que compunham a maior parte da população mexicana.

Balão remete ao aviator mexicano Joaquín de la Cantolla y Rico, que, na segunda metade do século XIX, se tornou um dos pioneiros do voo com balões no México, transformando-se em uma personalidade popular no país.

No alto, as indústrias representam o processo de industrialização pelo qual o México passou na primeira metade do século XX.

O ditador Porfirio Díaz (1830-1915), militar que governou o México por cerca 30 anos.

Francisco Madero (1873-1913), que derrubou Porfirio Díaz e assumiu a Presidência do México após a Revolução Mexicana (1910), saudou a população.

Emiliano Zapata (1879-1919), líder da Revolução Mexicana (1910), organizou as milícias camponesas revolucionárias no sul do país.



Mural *Sonho de uma tarde dominical na Alameda Central* (1948), do pintor mexicano Diego Rivera.

Policial (com traços indígenas) tenta impedir a população de se aproximar da elite, numa alusão às questões sociais do país.

Os trabalhadores e os indígenas são alguns dos protagonistas da obra. Esta mulher indígena parece ter conseguido driblar o policiamento que impedia os indígenas de se aproximarem do centro, onde estão os representantes da elite, e observa as pessoas em uma posição atenta e desafiadora. Ela pode ser entendida como um símbolo da resistência popular.

Fonte: HAGREN, Rose Marie; HAGREN, Ruane. *Los secretos de las obras de arte*. Madrid: Taschen, 2005. v. 2. p. 710-715.