

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

Jaqueline Santos Sampaio

**ENTRE SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE A
PRESENÇA DE IMAGENS ARTÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

PORTO ALEGRE

2013

JAQUELINE SANTOS SAMPAIO

**ENTRE SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE A
PRESENÇA DE IMAGENS ARTÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Pedagogia da Arte.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Luciana
Gruppelli Loponte

PORTO ALEGRE

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente aos meus colegas de curso e a minha orientadora, Luciana Gruppelli Loponte, que em meio a tantas adversidades, sempre estiveram ao meu lado, lembrando-me constantemente do quanto esta pesquisa merecia ser realizada. Aos mesmos dedico este trabalho, e os agradeço por todo o apoio e carinho recebido ao longo desta jornada, fundamentais para o desenvolvimento da presente investigação.

Como conversar com obras de arte

Aprender a língua de uma obra de arte é mais fácil do que se pensa. Existem vários jeitos para isso. Um que eu gosto é assim: A gente tem de chegar bem perto do objeto, ficar com a memória perdida por algum tempo e deixar que o olhar fique pensando, pensando naquele objeto. De repente, nos damos conta de que estamos falando com ele e ouvindo sua resposta. [...] Você tem de esquecer de você mesmo por algum tempo para que a língua das obras de arte possa ser ouvida e falada. Isso é como fazer silêncio para poder ouvir um som. Com a diferença que esse som vem de dentro de nossa cabeça e não de fora. O silêncio também tem de estar dentro da nossa cabeça. Perder a memória para ouvir obras de arte significa fazer silêncio dentro da gente e deixar que a música da fala da obra de arte nos invada. O nome disso é “silenciar nossa fala interior” e é o melhor jeito de ouvir obras de arte.

Evandro Salles

(Texto integrante do catálogo da exposição Arte para Crianças. De abril a junho de 2007.

Museu Vale do Rio Doce. Vitória / ES)

RESUMO

Diante da compreensão do potencial pedagógico e cognitivo inerente ao campo da Arte, que contribui significativamente para a construção de aprendizados e saberes, assim como para a formação crítica e reflexiva do sujeito, que a presente investigação se dedica ao estudo da utilização de imagens artísticas em livros didáticos de História. Busca-se com esta pesquisa identificar e refletir sobre as abordagens metodológicas e as estratégias didáticas utilizadas pelos livros didáticos de História quando há a inserção de registros visuais de cunho artístico junto aos conteúdos textuais explicitados. O objetivo do presente estudo é compreender se as metodologias e estratégias didáticas adotadas contribuem para a construção do conhecimento em História, bem como para a construção do conhecimento em História da Arte, de modo a impulsionar e desenvolver a formação do aluno/leitor no ambiente escolar. Para isso, foram selecionados cinco livros didáticos de História, escolhidos pelo o ano de publicação – optou-se pela análise de livros didáticos recentes, que tenham sido publicados entre os anos de 2009 á 2011 - e pelo recorte cronológico que abordam, que no caso desta investigação, centra-se na análise de livros didáticos voltados para o estudo da História do Século XX, uma vez que de estará trabalhando com os períodos artísticos mais recentes de nossa história - Arte Moderna e a Arte Contemporânea. O referencial teórico para a pesquisa são os estudos de Circe Maria Fernandes Bittencourt, historiadora que se dedica a pesquisa sobre o ensino de História, á análise de livros didáticos, e a utilização de imagens em materiais pedagógicos de História. Além de Bittencourt, os estudos de Ulpiano de Meneses e Arthur Freitas contribuem na formação do referencial teórico para a presente pesquisa, por desenvolverem importantes investigações sobre as relações entre História e registros visuais.

Palavras-chave: 1. Ensino de História. 2. Arte. 3. Imagem. 4. Livros didáticos

ABSTRACT

Giving the understanding of inherent-cognitive-pedagogical potential to the Art field, which significantly contributes to knowledge and learning construction, therefore for the critical and reflexive formation of the person, which shows researches and dedication to study of artistic images in didactical History books. With this research, it tries to identify and reflect about the methodological approaches and didactic strategies used in didactical History Books when there is an insertion of artistical-visual records with explicit-textual subjects. The objective of this present study is to understand whether methodologies and didactical strategies adopted are able to contribute for a knowledge construction of History as well for the knowledge construction of Art History, likewise to stimulate and develop the student/reader formation in the school environment. Thereunto, there were five didactical History books selected chosen by the year of the published. It was chosen for analyzing recent didactical books which were published between 2009 and 2011, and by chronological piece of time they are about, and in this case, the analyzes of didactical books focused to the 21st century History studying. The theoretical reference for this research was Circe Maria FernandesBittencourt's studies, a historian who dedicates herself to researches about History teaching, didactical books analyzes and image updatings for pedagogical History materials. Besides Bittencourt, studies of Ulpian Meneses and Arthur Freitas contribute in forming the theoretical framework for this research, develop important research on the relationship between history and visual records.

Key words: 1. History teaching; 2. Art; 3. Pictures; 4. Didactical books.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 IMAGENS, LIVROS DIDÁTICOS E HISTÓRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES....	11
3 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PENSANDO SOBRE A PESQUISA.....	15
4 ARTE E ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS DESAFIOS.....	17
5 ENTRE SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DE IMAGENS ARTÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	23
5.1 Imagens artísticas e produção textual.....	26
5.2 Imagens artísticas e exercícios didáticos.....	35
5.3 Imagem artística enquanto ilustração.....	44
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA.....	48
6 BIBLIOGRAFIA.....	53

1 INTRODUÇÃO

O historiador contemporâneo tem-se deparado com uma extrema variedade de fontes para a realização de suas pesquisas. Com o avanço tecnológico e a aproximação da área com outros campos do saber, as possibilidades de investigação por intermédio de outros objetos que não apenas o registro escrito – até pouco tempo considerado o principal, e em alguns momentos, única fonte confiável para o estudo histórico – ampliaram-se consideravelmente, de modo que o historiador de finais do século XX e início do século XXI já pode se sentir privilegiado pelo diverso leque de possibilidades de fontes que estão disponíveis para seu estudo. Apenas para citar alguns exemplos, atualmente esse profissional conta com uma série de registros, que se multiplicam em mídias cada vez mais diversificadas, como o cinema, a televisão, a internet, as revistas, jornais, vídeos, entre outros.

Entretanto, apesar do historiador contemporâneo poder usufruir das mais diversas fontes para seu estudo, é necessário pensarmos com cautela em metodologias de pesquisa apropriadas, que visem respeitar as especificidades das fontes com as quais estamos trabalhando. Desse modo, ao mesmo passo que crescem as possibilidades, torna-se essencial que reflitamos criticamente sobre o modo como temos nos apropriado dessas fontes, bem como de que forma temos utilizado estes novos recursos de pesquisa em nossas investigações. Estas reflexões contribuem não apenas para o desenvolvimento de pesquisas em História, como também nos impulsiona a compreendermos as potencialidades de estudo que uma apropriação adequada da fonte de pesquisa pode proporcionar

É nesse sentido, que o presente estudo busca investigar as relações da História - e aqui especificamente do Ensino de História, com uma importante fonte de pesquisa, que se mostra cada vez mais presente no cotidiano de nossos alunos: A imagem. Dentre as amplas possibilidades de registros com os quais o historiador contemporâneo tem se deparado, a utilização das imagens como fonte de conhecimento é um recurso que chama especial atenção. Presente nas mais diversas instâncias, as imagens são potencialmente ricas de informações, e podem trazer, dependendo da metodologia adotada para análise, importantes saberes sobre o imaginário, o cotidiano, as mentalidades, e o contexto histórico ao qual a imagem esta vinculada (BALDISSERA, 2010). Por outro lado, apenas com o simples ato de observar uma imagem, diversos níveis de conhecimentos podem ser levantados, que não pertencem apenas ao campo da História, mas que fazem parte dos saberes adquiridos através das inúmeras relações e conexões que podemos estabelecer com as imagens. No caso do ensino de História, voltado para a educação básica, a imagem esta profundamente presente

nos materiais pedagógicos, principalmente nos livros didáticos, em que podemos ver uma série de registros visuais - tais como gravuras, pinturas, esculturas, charges, cartazes, fotografias, desenhos, gráficos, mapas – que mesclam-se constantemente com os textos escritos. Por estar repleto de imagens, o livro didático se mostra como um importante material de pesquisa, pois nos traz interessantes indícios de como a disciplina de História vem trabalhando com os registros visuais, bem como aponta para as metodologias e estratégias didáticas utilizadas por estes materiais quando se apropriam de imagens.

No entanto, como citado anteriormente, inúmeras são as imagens contidas nesses materiais didáticos. Para a presente investigação, optou-se então pela escolha da análise das imagens de cunho artístico, devido ao particular interesse em compreender não só as relações entre registros visuais e ensino de História contidas nos livros didáticos, como também as relações entre História e Arte trazidas por estes materiais. Como bem sabemos, o ensino sobre uma História Cultural, que envolva o aprendizado sobre Arte Visual não faz parte dos focos trabalhados pela disciplina de História, que centra-se especialmente em um estudo histórico político-econômico. Ainda assim, é perceptível a presença de uma pedagogia voltada para o conhecimento da Arte Visual, que pode ser observada tanto pela existência de conteúdos textuais que explicam determinados momentos da História da Arte, quanto pela forte relação entre textos e imagens de obras de arte trazidas por esses livros.

Sendo assim, esta pesquisa se destina a investigar como o ensino de História, através da análise de livros didáticos da disciplina, vem utilizando os registros visuais de cunho artístico como fonte de conhecimento para a História. O objetivo deste estudo é refletir sobre as abordagens didáticas e metodológicas que os livros didáticos de História estão utilizando quando inserem imagens da Arte Visual junto ao textos escritos, e se essas estratégias didáticas e metodológicas tendem a potencializar o conhecimento que pode ser adquirido através das imagens ou tendem a minimizá-lo, subordinando os saberes que podem ser adquiridos pela imagem ao texto escrito.

Para compreender tais questões, foram analisados cinco livros didáticos de história, selecionados com base no ano em que foram publicados e no recorte cronológico que abordam. Optou-se pela escolha de livros com edições recentes, que tenham sido publicados nos últimos três anos e que trabalhem a história do século XX, uma vez que trabalharemos com os períodos mais recentes da história da arte visual, que compreendem a Arte Moderna e a Arte Contemporânea. Sendo assim, os livros selecionados foram História em Movimento – Do século XIX aos dias de hoje, 3º ano do Ensino Médio, publicado em 2011 pela editora Ática (SP); Ser Protagonista, 3º ano do Ensino Médio, publicado em 2010 pela Edições SM

(SP); Estudos de História, 3º ano do Ensino Médio, publicado em 2010 pela editora FTD (SP); Para Viver Juntos, 9º ano do Ensino Fundamental, publicado em 2009 pela Edições SM (SP); e por fim Novo História, 9º ano do Ensino Fundamental, publicado em 2009 pela editora Atual (SP).

A pesquisa se divide em cinco capítulos. Para o capítulo 2, será discutido de forma breve algumas questões a cerca das relações entre imagem e História, bem como questões sobre a imagem enquanto fonte de conhecimento, e sobre a presença de registros visuais em livros didáticos de História. No capítulo 3, há algumas reflexões a cerca do livro. Já no capítulo 4, abordaremos questões relativas à arte visual, apontando para algumas perspectivas para o ensino através da arte. O capítulo 5 é dedicado a análise realizada nos cinco livros didáticos selecionados, e compreende a discussão de três pontos em especial: Imagens artísticas e produção textual, registros visuais e exercícios didáticos, e imagens enquanto ilustrações. Por fim, o capítulo 6 é reservado as considerações finais, e aponta para as reflexões realizadas ao longo da investigação.

2 IMAGENS, LIVROS DIDÁTICOS E HISTÓRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

As imagens desempenham um profundo papel em nossa vivência cotidiana. Instrumento extremamente utilizado como meio de comunicação – e aí podemos pensar em uma série de registros imagéticos, fixos ou em movimento –, a imagem é fruto de uma sociedade que se mostra essencialmente visual. A todo o momento nos deparamos com a visualidade, sendo quase impossível nos omitirmos a sua presença.

Apesar dessa proliferação de imagens em nosso cotidiano, no ambiente escolar percebemos que no entanto, o contato com o mundo imagético não se coloca na mesma instância que fora deste ambiente, principalmente pelo fato do aluno estar distante dos principais canais difusores de imagens a que temos acesso, como é o caso da televisão, internet, cinema, vídeos, entre outros. Uma importante questão se coloca neste momento, pois apesar do “boom” de imagens que nos cercam, no espaço escolar isso ainda é pouco visível, de modo que o principal contato que o aluno mantém com o campo imagético se dá através dos materiais pedagógicos veiculados pela escola. Nesse sentido, os livros didáticos se mostram como importantes difusores culturais da imagem, mantendo o aluno em contato com uma das tendências de nossa sociedade contemporânea.

Em relação ao ensino de História, é comum a utilização de uma ampla gama de imagens em livros didáticos da disciplina, que contribuem significativamente para o desenvolvimento do conhecimento histórico proposto por estes materiais. Como coloca Baldissera,

em tempos atuais, a maioria dos livros didáticos de História é repleta de imagens, o que reflete uma tendência atual de nossa sociedade, que é de ser dominada cada vez mais pelo visual. O apelo aos olhos chega de todos os lados: cinema, televisão, outdoors, internet, etc. Isso modificou o contato com o mundo à nossa volta, obrigando os meios de comunicação escritos – jornais e revistas – a se adaptarem às novas perspectivas, a fim de evitar que o leitor ache o texto cansativo. O mesmo acontece nos livros didáticos. Afinal, o público para o qual ele se destina já nasceu nessa sociedade visual por excelência. (p252, 2010).

Bittencourt afirma que é sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, que os livros didáticos de história passam a incorporar com maior frequência as imagens, de modo que atualmente é comum vermos além dos inúmeros registros visuais, indicações feitas pelos autores para que se assistam a vídeos, documentários e outros recursos midiáticos que visam complementar o ensino proposto pelo material (2009). Em consequência dessa ampla utilização dos registros visuais associados ao discurso textual nos livros didáticos de História, torna-se essencial a reflexão de como estas novas fontes têm sido utilizadas, pois

o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual (BITTENCOURT, p.360 e 361, 2009).

Porém existem poucos estudos que se dedicam a explorar as relações entre imagem e ensino de História, de modo que, o que podemos afirmar até o momento é a existência de um certo distanciamento da disciplina em relação ao uso das imagens como fonte de conhecimento, o que tem de certo modo limitado a abrangência de pesquisas nessa linha temática. Ulpiano de Meneses, ao refletir sobre como a História da Arte, Sociologia e Antropologia tem trabalhado com as fontes visuais, declara 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 a fontes visuais, como a problemática básica da visualidade” (p.20, 2003). Com tudo, é ainda em ocasião deste distanciamento, que devemos analisar com cautela o modo como a disciplina de História vem utilizando as fontes visuais em seus materiais pedagógicos. Devido a pluralidade de imagens presentes nos livros didáticos, advindos de naturezas distintas, torna-se essencial que reflitamos criticamente sobre as metodologias que vem sendo empregadas no tratamento destas fontes. As metodologias e as abordagens didáticas escolhidas devem respeitar as especificidades de cada registro visual presente nestes livros, de modo a impulsionar as suas potencialidades de aprendizado e não a reprimi-las.

O historiador Paulo Knauss, explica que as imagens passam a ser desprezadas pela História a partir do Renascimento, quando a pesquisa histórica começa a ser compreendida como instrumento de provação da verdade. Segundo o autor “o caráter probatório da pesquisa histórica definiu a noção de documento como sinônimo de fonte histórica, demarcando assim o seu universo à hegemonia da fonte escrita e oficial” (p.152, 2008). Logo,

este modelo foi validado pela concepção cientificista de documento e traduziu a afirmação da objetividade do conhecimento como dado. É nesse sentido que as imagens foram desprezadas. De modo geral, a possibilidade de usá-las como provas não favoreceu a sua valorização pela historiografia que restringiu o uso das imagens às situações em que as fontes escritas não se evidenciavam suficientes, como no caso do estudo da Antiguidade (KNAUSS, p.152, 2008).

Segundo Knauss, a revalorização das imagens como fontes de pesquisas confiáveis passa a ser retomada quando “a crítica contemporânea à concepção cientificista de história conduziu também a crítica da concepção correspondente de documento histórico (p.153, 2008), de modo que, indo de encontro as inovações trazidas pelos campos da História Cultural e da Antropologia Histórica, uma revisão analítica em relação ao caráter probatório dos

documentos escritos começa a ser realizada. Assim, “é nesse sentido que a historiografia contemporânea, ao superar a noção probatória da história, promoveu um reencontro com o estudo das imagens” (p.153, 2008).

No entanto, mesmo com este reencontro, a utilização de registros visuais como fontes de pesquisa para o conhecimento histórico causa certa desconfiança em muitos historiadores, principalmente por algumas características que são exclusivas da imagem, como por exemplo o seu caráter polissêmico, que permite a construção de diversas significações (BALDISSERA, 2010), ou como aponta Silva, a “interpretação espontânea, autônoma e livre” que as imagens evocam quando observadas. (p.178, 2010).

Interessante observar que, se por um lado, as fontes imagéticas ainda causam certo desconforto, por outro lado tendem a beneficiar o historiador contemporâneo, e em especial aquele profissional que debruça-se sobre a história mais recente, como século XX e XXI. Apesar da pluralidade dos registros visuais, é considerável destacar o significativo papel que estes registros desempenham para a construção de conhecimentos sobre o nosso passado mais recente, contribuindo junto aos documentos escritos, para que tenhamos acesso a fragmentos de nossa história que talvez, somente com o discurso textual, se tornassem de difícil acesso. O historiador Marcos Napolitano, ao refletir sobre as temáticas historiográficas recentes no estudo da História Contemporânea, nos conta que as pesquisas em relação a este período da história vem contribuindo profundamente para a exploração de “novos documentos primários” (p.170, 2008). Segundo o autor,

as fontes audiovisuais (cinema, fotografia), sonoras (fotogramas musicais, registros radiofônicos) e orais (depoimentos vivos) se juntaram às tradicionais e cultuadas fontes escritas, acrescidas, por sua vez, do vasto material produzido pela imprensa diária. As fontes audiovisuais, sonoras e orais, vêm ganhando desde os anos 60 e 70, um reconhecimento cada vez mais forte para o estudo do passado e, dada a necessidade de uma abordagem específica da sua linguagem e conteúdo, têm se constituído em um grande foco de debates. (p.170, 2008)

É interessante ressaltar ainda, que não se trata aqui de hierarquizar as fontes audiovisuais, e no nosso caso específico, a imagem como um registro mais importante que a palavra, ou minimizar o fundamental papel que as fontes escritas tem desempenhado para a construção do conhecimento histórico. Como coloca Silva, imagem e palavra se complementam, de modo que as palavras formulam imagens, e as imagens formulam palavras, em uma relação “circular e simbiótica” (p.184, 2010). Logo não se trata de excluir o discurso textual que acompanha estas imagens nos livros didáticos de História, bem como não se trata de privilegiar a utilização de imagens nestes materiais, mas sim pensar na relação

imagem e escrita no sentido de complementaridade e não de exclusão, muito menos de subordinação de uma fonte á outra.

Ainda sim, mesmo que a intenção aqui seja de trabalhar imagem e palavra no sentido de complementaridade, ao refletirmos sobre um contexto mais amplo, é inevitável pensarmos na supremacia da imagem em nossa sociedade, que ao que nos parece, vem lenta e gradativamente ocupando espaços que até então eram destinados exclusivamente a escrita. Para o crítico de arte e curador Bruce Ferguson,

se houvesse luz de esperança possível nesse caos e confusão, eu diria que essa luz é o fato de que o mundo esta se tornando ironicamente menos baseado no texto, menos baseado nas palavras. Eu gostaria de pensar que nós vivemos numa sociedade pós-letrada – uma sociedade do terceiro estágio, a qual eu acredito que devemos adotar. De maneira bastante realista, nossa noção de conhecimento está mudando da crença no texto e na linguagem para a crença nas imagens e nos sons – um retorno através das tecnologias da comunicação, como previu Marshall McLuhan no seu conceito de aldeia global. O Google pode escanear todos os livros do mundo, completando a missão impossível dos Enciclopedistas do século XVIII. Mas eles estão ainda apostando, provavelmente de forma errônea, que o mundo vai continuar a ler. (p.32, 2009)

Com um posicionamento bem pontual, Ferguson indica que estaríamos vivendo em uma sociedade pós-letrada, em que o conhecimento começa a ser transmitido através das imagens e dos sons, o que de fato não é uma colocação futurista, se pensarmos enquanto professores, na dificuldade apresentada por muitos alunos na interpretação e leitura de textos, e na facilidade, apresentada pelos mesmos alunos na hora de ser trabalhar com produções audiovisuais.¹ Se assim como coloca o autor, nossa comunicação tem-se baseado por imagens e sons, torna-se de extrema importância compreendermos os mecanismos pelos quais as imagens nos transmitem ideias e valores, bem como os mecanismos pelos quais, enquanto espectador da mesma, nós atribuímos também a imagem - através de nossa bagagem cultural e experiência individual - ideias e valores.

Pensando na utilização de imagens como recursos pedagógicos no ambiente escolar, é de especial importância, enquanto professores, que exploremos de forma adequada junto aos alunos, essas séries de relações e conexões passíveis de serem estabelecidas com as imagens. É necessário que eduquemos nossos alunos não só textualmente, como também visualmente,

¹ . Faço essa afirmação baseada em minha experiência pessoal enquanto docente, em que, ao lecionar para uma turma de 1º ano do Ensino Médio, pude observar a facilidade de interação com recursos audiovisuais apresentadas em algumas aulas, ao mesmo passo que pude observar a dificuldade de interação apresentada pela mesma turma em relação aos trabalhos com textos escritos.

até por que, devido a intensa comunicação visual que nos permeia, corremos o risco permanente de compreendermos as imagens como representações reais, que transmitem a realidade, de modo a esquecer que assim como a palavra, a imagem também é fruto de uma construção, provinda tanto da percepção do autor, quanto do contexto sócio-cultural que o permeia. Assim como aponta Saliba, muitas vezes é necessário “um esforço analítico (e até pedagógico) no sentido de retirar a produção das imagens do terreno das evidências” (p.123, 2012), já que tendemos a naturalizá-las. Segundo o autor, “uma das funções do ilusionismo das imagens é dissolver as diferenças, ocultar a prática e encobrir a realidade através de um sentimento de identidade social: valores, símbolos, gestos e estigmas culturais são apresentados como naturais, universais e usuais” (p.125, 2012). O papel do professor torna-se fundamental nesse sentido, pois é a sua intervenção/mediação, que possibilitará a desconstrução dessa representação ilusória da imagem, em prol da construção de novas significações e sentidos junto aos alunos.

Se bem utilizada, e dependendo da abordagem didática empregada, a imagem pode servir como um rico material pedagógico em sala de aula. Como argumentado, a profusão de imagens em nosso cotidiano, bem como a intensa comunicação visual que nos cercam, indicam a necessidade de maiores reflexões acerca da utilização da imagem em sala de aula, para que seja explorada de forma a estimular o aprendizado, e não como forma de confirmar através de sua ilustração, ideias, valores, crenças e ideologias de uma sociedade – uma vez que como vimos, a imagem é sempre construída, não representando o real. Pela pluralidade de registros visuais presentes nos livros didáticos de História, e pela crescente utilização de fontes imagéticas, torna-se fundamental que analisemos como estas relações entre História e Imagem são mediadas nos livros didáticos da disciplina.

3 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PENSANDO SOBRE A PESQUISA

O livro didático não é um material pedagógico neutro. Construído por intermédio de diversos agentes, o livro didático é fruto das relações de poder que circundam sua produção, de modo que não pode ser compreendido como um objeto que porta apenas a visão dos autores da obra. Mediado por diversas instâncias enquanto é formulado, que perpassam os interesses do Estado; as normas avaliativas provindas do MEC e as relações mercadológicas de consumo, o livro didático deve ser compreendido como um complexo objeto cultural, portador de variados discursos (BITTENCOURT 2009; CHOPIN 2004; LIMA 2012).

Como traz Bittencourt, estes materiais pedagógicos possuem múltiplas facetas (em decorrência dos diversos agentes que o constroem) de modo que é possível compreender o papel que desempenham no ambiente escolar por meio de diferentes percepções. Segundo a autora, é necessário percebermos o livro didático enquanto mercadoria – pois é constituinte de uma rede de consumo que envolve a indústria cultural e as editoras -; enquanto suporte para o conhecimento escolar – uma vez que aborda as propostas curriculares indicadas pelo Estado -; enquanto suporte de métodos pedagógicos – devido a presença de exercícios e atividades que se aliam aos conteúdos propostos -; e por fim como veículo de sistema de valores, já que é fruto do contexto histórico-cultural em que foi produzido. (p.302, 2009). Nesse sentido, o livro didático não deve ser visto apenas como um recurso pedagógico para alunos e professores, e sim como um objeto mediado por diversas relações.

Por ser um objeto cultural complexo, com múltiplas facetas (BITTENCOURT, 2009), os livros didáticos indicam inúmeras possibilidades de análises. Nessa pesquisa, nos dedicaremos a investigá-lo enquanto documento constituinte de um contexto histórico específico, permeado por conceitos, ideias e valores pertencentes à sociedade contemporânea. Entretanto, devemos estar atentos para o fato de que, assim como o livro didático é fruto de seu contexto histórico específico, ele também é responsável por influir neste mesmo contexto, apresentando ao sistema educacional modelos e padrões desejáveis de serem seguidos. Como coloca Lima

o livro didático não é apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também, institui este mesmo mundo, ao mesmo tempo em que reflete os condicionantes e o perfil de cidadão desejado. A suposta neutralidade cultural do livro didático, sua aparente instrumentalização, são garantias de sua eficácia social; portanto, ele pode ser posto a serviço de todas as causas (p.149, 2012).

Logo, este objeto de estudo deve ser analisado levando-se em consideração seu caráter flexivo diante do ensino, pois ao mesmo tempo em que reflete valores contemporâneos, constrói tais valores, o que é – quase sempre - perceptível na maior parte dos materiais pedagógicos que circulam no ambiente escolar. Segundo Chopin,

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (p.557, 2004).

E prossegue ao concluir que “os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores” (ibid., 2004). Essas considerações são fundamentais, pois norteiam a presente investigação ao mostrar que, os resultados que puderam ser obtidos com o presente estudo podem indicar – ainda que de forma abrangente – não só como as imagens artísticas são compreendidas em um contexto mais amplo de ensino, como também podem indicar o posicionamento com que os autores e demais agentes que interferem no processo de produção das obras didáticas, desejam que as imagens sejam percebidas e apreendidas pelos alunos.

De qualquer forma, é importante ressaltar que o livro didático enquanto suporte para o conhecimento não só apresenta os padrões de ensino a que esta submetido, como também recria e modela-os, conforme a visão de cada autor, bem como dos demais agentes que interferem em sua elaboração.

4 ARTE E ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS DESAFIOS

As imagens de cunho artístico aparecem com frequência nos livros didáticos de História. A arte, de uma forma ou de outra, esta imersa no ensino de História, estando presente nas mais diversas instâncias, principalmente como recurso para desenvolver conhecimento histórico sobre determinada época. Nos interessa aqui, entretanto, pensar a arte não apenas como propositora de conhecimento histórico, mas sim pensar a arte para além dessa instância, compreendendo-a como uma esfera da sociedade que constitui a vivência humana, fazendo parte do indivíduo. Nesse sentido, por ser um dos meios pelo qual o homem expressa-se culturalmente, a arte permeia a vida social, comunicando-nos sobre instâncias da existência humana ligadas ao potencial criativo, reflexivo, crítico e subjetivo do homem. Logo, partindo dessa visão, as produções artísticas não podem ser compreendidas apenas como um reflexo do contexto histórico ao qual estão inseridas. A arte é a própria História, constitui a História, e de modo algum deve ser vista como reflexo da mesma (FREITAS, p.175, 2005).

Ainda sim, muitas vezes é por meio dessa ótica que a arte aparece nos livros didáticos de História, que tendem a utilizar as produções artísticas como testemunhas de seu contexto histórico, minimizando o caráter inquietante e problematizador inerente ao campo da arte. Meneses, ao refletir sobre essa questão nos coloca que apesar da imagem já ter sido aceita como fonte de conhecimento para o estudo histórico, isso

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. (p.14, 2003).

Desse modo, pensando sobre a utilização de imagens de cunho artístico nos livros didáticos de História, trata-se de trabalhar com esses registros sem esta busca equivocada por correlações, compreendendo “as imagens como coisas que participam das relações sociais e, mais que isso, como práticas materiais” (MENESES. p.14, 2003), que circundam a nossa vivência a todo o momento. Compreendendo a arte através dessa perspectiva, poderemos utilizá-la em nossas aulas de forma a impulsionar o conhecimento histórico, deixando de limitar as produções artísticas a simples representações de seu contexto cultural e social – uma vez que isso por si só já é por deveras equivocado, se lembrarmos que a arte, assim como o cinema e fotografia por exemplo, não representa o real. Não podemos esquecer que a obra de arte também é construída, e perpassa pela subjetivação, percepção, idealização, e demais

atributos que advém do indivíduo e da bagagem sócio-cultural de quem a cria, que nesse caso é o artista. O que podemos ver de histórico em uma obra de arte, são alguns poucos fragmentos e indícios, que podem ser encontrados talvez nas vestimentas representadas, nos indivíduos que compõem o quadro, nos objetos que o constituem, no estilo em que foi desenvolvido, nas cores, nas técnicas empregadas, no tema que evoca, entre tantos outros elementos possíveis. Ainda sim, deve-se evitar o entendimento de que a arte representa e reflete o contexto histórico em que foi criada. Essa afirmação minimiza de modo singular a potencialidade de conhecimento inerente ao campo artístico, prejudicando também o desenvolvimento do aprendizado em História, já que induz ao aluno a compreender a arte como realidade dada, fixa e imóvel.

Pensando através da perspectiva apontada no início desse capítulo, entendemos que a arte contribui de modo significativo para o desenvolvimento do conhecimento histórico em diversos níveis. Além de possibilitar ao aluno o contato com outra fonte de pesquisa, não restringindo-o apenas as informações trazidas pelo texto escrito, a arte enquanto matéria pedagógica no ensino de História impulsiona a formação crítica e reflexiva do aluno, bem como estimula-o a desenvolver seu potencial criativo, que as vezes, dado ao caráter narrativo do conhecimento histórico, torna-se uma habilidade pouco lembrada nas aulas de História.

Para Roberta Scatolini, ao pensar através da ótica da pedagogia, a arte oportuniza ainda que o aluno desenvolva sua percepção, bem como sua corporeidade. A autora argumenta que diante da alienação cotidiana que vivemos, em decorrência do caráter rotineiro de nossas vidas, torna-se “comum a limitação dos sentidos diante das coisas e situações” (p.66, 2009), de modo que mecanizamos o sentir, bem como a percepção sobre o mundo. Para Scatolini, o papel da arte nesse sentido é crucial, pois

diante dessa “tragédia” cotidiana, a arte, com suas diferentes linguagens, ganha um papel extremamente importante para contribuir com uma educação desveladora, que na busca por sujeitos críticos, autônomos e criativos, não pode negar o corpo e a corporeidade, ou seja, o locus dos sentidos (p.66, 2009).

Por ativar o corpo e a corporeidade, “as linguagens artísticas tornam-se fundamentais numa pedagogia que pretende apurar esses sentidos e percepções das realidades vividas, atribuindo-os significação e apreensão, buscando uma interação entre o sentir e o entender” (SCATOLINI, p.67, 2009). Por meio dessa visão, a arte pode ser uma possibilidade de desenvolver o senso crítico, reflexivo e criativo do aluno através do estímulo a percepção e ao sentir, que como mostra a autora, tornam-se competências limitadas em nosso dia-a-dia.

Trata-se então de pensar a arte de modo mais amplo. Não apenas torná-la presente no ensino de História (que por intermédio da História da Arte e da História Cultural, também possui responsabilidades com o ensino sobre arte) através de informações sobre o seu estado, passado e atual, mas sim compreendê-la como dimensão pedagógica em si mesmo, que contribui de forma efetiva para a formação do sujeito.

Gilberto Iclé, ao desenvolver a ideia sobre uma Pedagogia da Arte, nos mostra que a questão “não é ensinar arte, mas fazer das artes estratégias, mecanismos, dispositivos capazes de transformar todos os seus partícipes” (p.21, 2012). Nesse sentido, não se trata de transmitir mecanicamente informações sobre arte no ensino de História, mas compreendê-la como potência que permite, assim como o conhecimento sobre a própria História, a transformação de todos os envolvidos. Isso nos mostra que as imagens artísticas, impressas nos livros didáticos, não são apenas simples reproduções de obras de arte, são possibilidades consistentes de ensino, de desenvolvimento pessoal e de transformação do indivíduo.

O papel do professor torna-se fundamental, pois é através da sua intervenção em sala de aula, que a imagem, e sobretudo a arte, poderá acarretar em transformação, percepção, sentido, conhecimento e compreensão. Sem a sua intervenção, a arte continuará a ser só mais uma imagem reproduzida no livro didático, que poderá ser naturalizada pelo olhar do aluno. Entretanto, assim como coloca Iclé, quando dialoga sobre a Pedagogia da Arte, “como traduzir isso em ação concreta?” (p.21, 2009). Como afinal, empregar a arte no ensino de História como estratégia didática eficiente, que construa conhecimentos e ainda promova a transgressão do sujeito?

De forma clara, essa questão depende essencialmente do modo como o professor irá mediar a imagem artística junto ao aluno, bem como a finalidade pela qual o professor de História irá empregar a imagem em sua aula. A metodologia adotada, e o objetivo estipulado pelo professor quando escolhe trabalhar com imagens artísticas em sala de aula, nortearão essa questão, possibilitando (ou não) que as perspectivas apontadas se transformem em ações concretas. Sendo assim, é possível nos perguntarmos, de maneira mais específica, de que forma a arte produz conhecimento? Pois, se pensarmos de modo mais abrangente, há saberes construídos na relação direta entre obra e espectador, um diálogo se forma, e isso independe da intervenção de um mediador.

Assim como Nicolau Bourriaud e Gabriel Pérez-Barreiro, gosto de pensar que o que há de mais especial na arte, e o que de fato a torna essencialmente pedagógica, é a infinita possibilidade de relações que se colocam quando se entra em diálogo com uma obra. É o horizonte de interações, estabelecido através da observação, da participação, ou de um

simples toque, que faz da arte um campo fértil de aprendizado. Não há obra sem espectador, assim como não há espectador sem obra, e é o encontro entre essas duas esferas, tão distintas, que torna a arte extremamente efetiva, especialmente quando pensamos sobre a sua dimensão didática. Bourriaud, ao refletir sobre o que seria a forma da obra na Arte Contemporânea, já nos mostra que “nossa ‘forma’ é apenas uma propriedade relacional que nos liga aos que nos reificam pelo olhar. O indivíduo, quando acredita que se está olhando objetivamente, no final das contas está contemplando apenas o resultado de intermináveis transações com a subjetividade dos outros” (p.30, 2009), o que nos faz refletir que toda a obra de arte é relacional por excelência. Desse modo, assim como argumenta o autor, acreditamos que a forma de uma obra de arte

só assume sua consistência (e adquire uma existencial real) quando coloca em jogo interações humanas; a forma de uma obra de arte nasce de uma negociação com o inteligível que nos coube. Através dela, o artista inicia um diálogo. A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações, e assim por diante, até o infinito (p.31, 2009).

Gabriel Pérez-Barreiro, utiliza a metáfora da terceira margem do rio para mostrar o campo de interações que se estabelece entre obra e espectador. Para Barreiro,

a terceira margem é onde podemos pensar a comunicação entre público e artista. Se pensarmos na imagem de alguém olhando uma obra de arte qualquer, o que está acontecendo? Onde está o conteúdo? Acredito que não está nem na obra de arte, que precisa do espectador, nem no espectador, que precisa da obra de arte. Na realidade, é no espaço entre os dois que a comunicação é gerada, nesse espaço aparentemente vazio. A obra é uma margem, e o espectador outra. Os dois precisam ser valorizados para criar a possibilidade da terceira, uma margem que é temporária, ativa, crítica, e por isso, profundamente pedagógica (p.109, 2009)

Esse jogo de interações humanas, apontado por Bourriaud é, portanto, a terceira margem do rio de que fala Barreiro. É esse diálogo, essa dimensão relacional que se dá no encontro entre obra e espectador que permite que a arte se torne fonte de conhecimento. E é exatamente, esse feixe de relações que deve ser explorado pelo professor. Como veremos adiante, a figura do professor é decisiva, pois os livros didáticos limitam a dimensão relacional das imagens artísticas, devido a uma série de questões que serão trabalhadas em capítulo posterior. No entanto, é exatamente essa dimensão, ímpar do campo das artes, que deve ser valorizada e explorada. “A arte é o lugar de produção de uma sociabilidade específica” (BOURRIAUD, p.22, 2009), e é justamente nessa sociabilidade, que reside o potencial pedagógico da arte.

Para tanto, é necessário compreender a obra de arte não como um objeto pronto, acabado e fixo. Nem tampouco entender o espectador como um agente passivo diante da obra. Para ativar essa dimensão relacional, é importante que a obra seja observada através de um olhar problematizador, que na busca por significações, esteja disponível para dialogar com a obra através de perguntas, de questões, de formulações, suposições. Cada proposição artística tem muito a nos dizer, e como coloca Bourriaud, é um convite para habitar mundos em comum (2009). No entanto, para habitar esse mundo, é importante que o espectador esteja consciente dos múltiplos jogos de relações que podem ser gerados junto ao trabalho de cada artista. Assim como é importante que o próprio espectador esteja atento para a questão de quem cria significado e sentido para a obra, é o próprio observador. Assim, como traz Scatolini, para

conseguir que a arte contribua com a formação de sujeitos críticos, participantes, sensíveis e comprometidos será necessário fazer da obra de arte – textos semióticos – meios de problematização e, assim, não incorrer no risco de fazer do ensino da arte mais uma reprodução ou repasse de conhecimentos prontos e acabados. (p.67, 2009).

É preciso ativar no aluno, essa posição indagadora e inquietante, bem como mostrar-lhe que para entrar em contato com a arte, basta estar disponível para isso. Ter conhecimentos sobre a História da Arte sempre é bom, mas para entrar em um estado de fruição com a obra, é preciso estar apenas desimpedido, livre. E a partir daí, deixar que reflexões - formuladas diante do contato com o objeto artístico – guiem o aluno/espectador para a construção de sentidos e significações.

Pensando sobre a presença da arte nos livros didáticos de História, é interessante destacar que os alunos estabelecem o contato com a arte através de imagens, e não de modo direto com a obra, que poderia se dar no espaço institucional do museu, em uma feira de arte, em uma Bienal, ou até mesmo na rua. Esse contato é mediado já pelo seu suporte, que é a reprodução no papel, de uma imagem fotografada da própria obra. Ainda sim, muitas vezes esse é um dos poucos momentos que o aluno possui, além das aulas específicas da disciplina de Artes, para entrar em contato com o campo artístico no ambiente escolar. Diante das questões colocadas, é importante que o professor esteja atento para o modo como o livro didático influi na leitura da obra, e se oportuniza que o próprio aluno estabeleça um diálogo com o trabalho. É este diálogo entre aluno e obra, que desenvolve a ação educadora através da arte, e é nesse sentido que devemos estar atentos para as abordagens didáticas e metodologias adotadas pelos livros quando inserem imagens artísticas em seus materiais.

Entretanto, como veremos adiante, os livros didáticos pesquisados tendem a negar o potencial cognitivo das imagens artísticas, utilizando estratégias didáticas que colocam a imagem como dependente do discurso textual. Ao invés de serem utilizadas como fonte de conhecimento, as imagens artísticas acabam por ficar sempre a sombra do discurso textual, servindo apenas como objetos que tendem a dar veracidade ao conhecimento histórico trazido por estes livros, o que acarreta um fraco desempenho da arte no ensino de História enquanto propositora de conhecimento e transformação do sujeito. No capítulo seguinte, abordaremos com minúcias de detalhes essas questões.

5 ENTRE SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DE IMAGENS ARTÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Para a presente análise, foram utilizados cinco livros didáticos de História, selecionados com base no ano de publicação e no recorte cronológico que abordam. Optou-se pela escolha de livros com edições mais recentes, de modo que as publicações selecionadas abarcam os últimos três anos, no período de 2009 há 2011, sendo dois livros direcionados para o 9º ano do Ensino Fundamental, e três livros direcionados para o 3º ano do Ensino Médio. Sobre o recorte cronológico, optou-se pela seleção de livros que trabalham com a História do século XX, em que poderemos encontrar informações sobre os períodos artísticos mais recentes, tais como a Arte Moderna e a Arte Contemporânea.

Entretanto, dos cinco livros pesquisados, são pouquíssimas – ou dependendo do livro selecionado, quaisquer - as informações referentes a Arte Contemporânea encontradas, bem como imagens referentes a obras contemporâneas. Em razão dessa significativa ausência, que já nos leva a refletir sobre diversas questões, as imagens selecionadas como exemplo são em sua maior parte referentes a Arte Moderna, período artístico ainda dominante nos livros didáticos pesquisados. Interessante observar que nos materiais analisados, questões de cunho artístico aparecem com maior frequência até a década de 1960, de modo que após essa data, um incomodo vazio sobre conteúdos relativos a arte – que abrangeriam então a Arte Contemporânea – se faz presente, deixando uma estranha lacuna sobre a produção artística posterior a Arte Moderna.

Apesar disso, alguns indícios já podem ser encontrados, ainda que surpreenda as considerações trazidas pelos dos autores. Dos cinco materiais pesquisados, apenas o livro da coleção *Estudos de História*, 3º ano do Ensino Médio, posicionou-se a cerca da produção artística pós década de 1960, trazendo a afirmação de que as “décadas finais do século nos mostram os artistas buscando cada vez mais a liberdade de expressão, pela exploração de novas temáticas, novos objetos, novos espaços. Introduzem-se novos padrões estéticos, resgata-se a cor e atenta-se para o mercado” (CAMPOS, FARIA, GUIMARÃES. p. 323, 2010). Apesar da indicação, não se explora no decorrer do capítulo (capítulo 6, Sociedade e Cultura em Transformação) quais seriam essas novas temáticas, novos objetos, novos espaços e novos padrões estéticos. Ainda sim, é a única menção encontrada sobre o que poderia ser a Arte Contemporânea. Já no livro didático *Para Viver Juntos*, apesar de não vincular as imagens a nenhum período artístico específico, em dois momentos o especial *Arte e Cultura*, que pode ser encontrados nas últimas páginas de alguns capítulos em especial, trabalham com

obras bem recentes, tais como pinturas de jovens artistas argentinos, situadas no ano de 2006, e com o Grafite, estilo surgido em finais do século XX.

Apesar de uma certa indefinição, é perceptível que a temática contemporânea, relativo ao campo da arte, ainda não merece a devida atenção, como pode ser observável nos livros pesquisados. Isso nos leva a pensar sobre uma série de questões, tais como o por que da ausência de conteúdos sobre Arte Contemporânea, por que se dedica tanta atenção, e até mesmo um maior espaço aos conteúdos relativos a Arte Moderna; quais implicações que a ausência de um conhecimento histórico relativo a produção artística atual podem acarretar ao aluno; como se tem produzido conhecimento histórico em relação a Arte Contemporânea, e didaticamente, como isso tem sido trabalhado, entre outras tantos questionamentos que podem daí advir. Como adverte Chopin, “não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção aquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela” (p.557, 2004). Como a presente investigação centra-se na análise das imagens artísticas em livros didáticos de história, não poderemos prolongar a discussão, entretanto, importantes reflexões já podem ser feitas a partir dessas observações.

Se por um lado temos a ausência de conteúdos relativos à Arte Contemporânea, por outro observa-se um espaço bem definido para as produções artísticas modernas. A Arte Moderna, ainda que os temas sobre ela tenham se apresentado de modo repetitivo nos livros analisados, é abordada de modo mais pontual, surgindo em meio aos conteúdos, no discorrer dos textos, ou em seções particulares no final do capítulo.

Em relação a recorrência de temas, observou-se dois aspectos em especial. O primeiro deles, que será mostrado nos exemplos trazidos para a presente análise, é a frequência com que o painel Guernica (1937), de Pablo Picasso é apresentado. Dos cinco livros selecionados, três trabalham com o painel, sendo que em dois deles a pintura é trabalhada como exercício didático, e na outra ocasião como obra de arte analisada pelo livro. Assim como Guernica, o tema sobre o modernismo brasileiro também se faz pontualmente presente. Chama atenção neste segundo aspecto o destaque dado nos livros as mesmas artistas, Anita Mafalhti e Tarsila do Amaral, o que deixam uma leve impressão de que o movimento modernista brasileiro se resumiria apenas a produção artística dessas duas artistas.

Para a presente análise, foram selecionados três pontos para serem debatidos, que envolvem questões referentes ao tratamento didático e abordagem metodológica dada por estes livros quando trabalham com registros visuais artísticos. Os pontos selecionados nos mostram indicativos de como a disciplina de História, quando voltada para o ensino formal,

vem utilizando a imagem enquanto fonte de informação. As questões selecionadas confirmam apontamentos já feitos por outros autores, inclusive muitos deles historiadores, de que apesar do avanço em áreas vizinhas, a História continua a margem do processo, dedicando atenção preferencialmente aos registros escritos.

5.1 Imagens artísticas e produção textual

Este primeiro ponto trata de analisar as relações estabelecidas entre imagem artística e produção textual, centrando-se na questão da abordagem didática utilizada pelos livros pesquisados quando utilizam as imagens artísticas como fontes de conhecimento. Nesse sentido, dedicamos atenção às reproduções de obras de arte que estivessem acompanhadas de legendas explicativas, ou estivessem inseridas em seções especiais, dedicadas a discutir exclusivamente o conhecimento artístico.

O livro didático *História em Movimento*, 3º ano do Ensino Médio, chama especial atenção dentre os livros selecionados para a pesquisa. Além das obras de arte reproduzidas no decorrer da edição, que acompanham de forma ilustrativa os conteúdos trabalhados (abordaremos adiante o uso das imagens artísticas enquanto ilustração), os autores representam de forma particular as imagens artísticas na seção *Olho Vivo*. As obras de arte trabalhadas - *A liberdade conduzindo o povo* (1830), de Eugene Delacroix; *A batalha do Avahy* (1872 – 1877), de Pedro Américo; *Fazenda das Antinhas* (1870), de José de Lima; *Negra acusada de roubo* (aproximadamente 1840), de Paul Harro-Haring; *A Redenção de Cam* (1895) de Modesto Brocos; *Guernica* (1937) de Pablo Picasso e por fim o mural *Sonho de uma tarde dominical na Alameda Central* (1948), de Diego Rivera – estão posicionadas no centro de duas páginas (com exceção da obra *Negra acusada de roubo* e *A Redenção de Cam*), de modo a induzir o olhar do leitor rapidamente para a obra, que devido ao tamanho de sua reprodução, ocupa as duas páginas destinadas a seção.² As obras trabalhadas são acompanhadas de um texto introdutório, destinado não só a contextualizar a proposição artística, como também a justificar a presença da mesma dentro do capítulo, relacionando a obra com os conteúdos que estão sendo expostos.

O caráter particular dessa seção, no entanto, está na abordagem metodológica utilizada pelos autores ao explorarem as imagens contidas no especial *Olho Vivo*. Todas as obras reproduzidas contam com uma série de setas que as cruzam, indicando no decorrer da imagem, pequenos boxes com textos curtos, de rápida leitura. A imagem assim, ganha a interferência de inúmeras setas, que indicam uma série de caixas com textos explicativos

². Ainda que as obras recebam destaque ao ocuparem o centro de duas páginas, o posicionamento das mesmas acaba prejudicando a observação da imagem, pois a obra fica dividida pelo limite físico natural ao próprio livro. Desse modo, o leitor para observá-la, tende a manipulação constante das páginas, que ora privilegiam um lado da imagem, ora outro, dificultando uma visão total da reprodução da obra.

sobre a obra, dispostas em torno de toda a sua reprodução. A elaboração destes textos explicativos é baseada na seleção de trabalhos acadêmicos como dissertações de mestrados, teses de doutorados e bibliografias dirigidas, indicadas no canto inferior a direita, da segunda página. Porém, ainda que baseados em estudos específicos, a distribuição gráfica destas caixas – é impossível observar as obras sem ser cooptado a perseguir com o olhar o caminho indicado pelas setas – bem como os dizeres que carregam, interferem profundamente no contato entre obra e espectador, acarretando uma leitura da imagem totalmente dirigida pelo livro didático. Vejamos os exemplos abaixo:

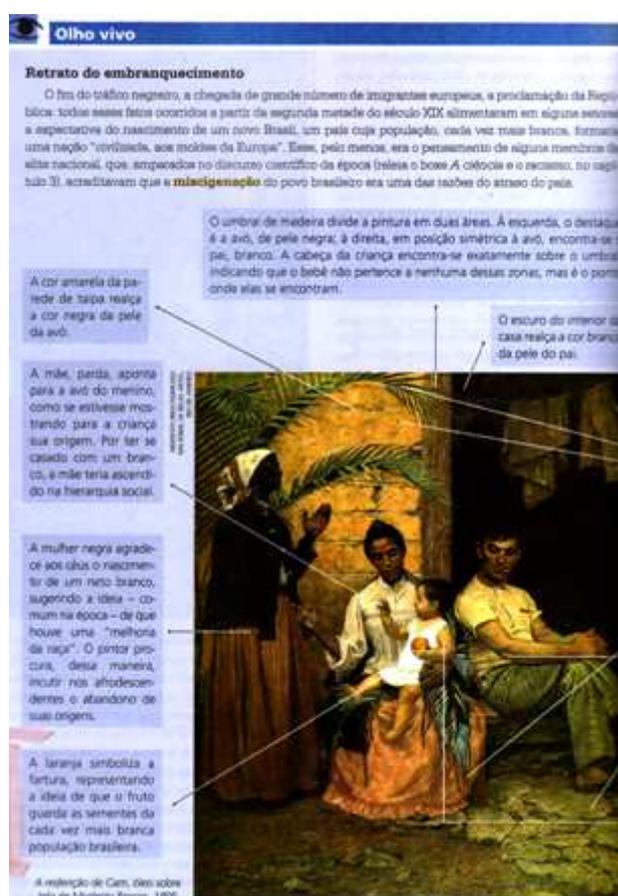


Figura 1 - Seção Olho Vivo - Retrato do Embranquecimento (AZEVEDO; SERIACOPI, 2011, p.144)

A obra *A Redenção de Cam*, do artista espanhol Modesto Brocos, encontra-se na seção *Olho Vivo* situada no capítulo 11, que trabalha a situação econômica e política vivida no Brasil no início do século XX. O especial, intitulado neste capítulo como “O Retrato do embranquecimento”, explica o pensamento intelectual presente no Brasil em fins do século XIX e início do século XX, em que se acreditava que a miscigenação entre brancos e negros

pudesse resultar no branqueamento da sociedade brasileira, eliminando assim, a cor negra de nossa população.

Assim como explicitado, a imagem é interpelada por setas, que indicam textos a serem lidos. Na página seguinte, apesar da ausência da reprodução da obra, que se concentrou apenas em uma folha, temos mais cinco boxes explicativos, além do restante do texto introdutório. As explicações para a obra, trazidas pela seção *Olho Vivo*, são as mais diversificadas, de modo que temos dizeres como: “A mãe, parda, 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” (AZEVEDO, SERIACOPI, p.144, 2011). Em seguida, em uma das próximas setas, que remete a criança, o pequeno texto indica que “A laranja simboliza a fartura, representando a ideia de que o fruto guarda as sementes da cada vez mais branca população brasileira” (Ibid. p.144, 2011), ou que “o pai, branco, de tipo ibérico, pode ser associado ao imigrante europeu, apontado na época como um dos responsáveis por ‘melhorar a raça’ dos brasileiros” (Ibid. p.145, 2011). Já na página seguinte, além das caixas explicativas, temos ainda uma importante afirmação dos autores, no texto introdutório, a respeito da obra: “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” (Ibid. p.145, 2011). Em seguida a esta afirmação, o texto narra rapidamente a história bíblica de Noé e seus filhos Cam, Jafé e Sem, utilizada, segundo o texto, como justificativa cristã para a escravização dos negros. Ao fim da narrativa, os autores indicam que “ ‘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” (Ibid. p.145).

Como podemos observar, uma série de elementos que visam dar sentido a existência da obra são apresentados pelos autores, caracterizando uma imposição de significações que marcam a análise da imagem. O mesmo tipo de leitura acontece nas demais obras de arte trabalhadas pela seção *Olho Vivo*. Trouxemos aqui um segundo exemplo:

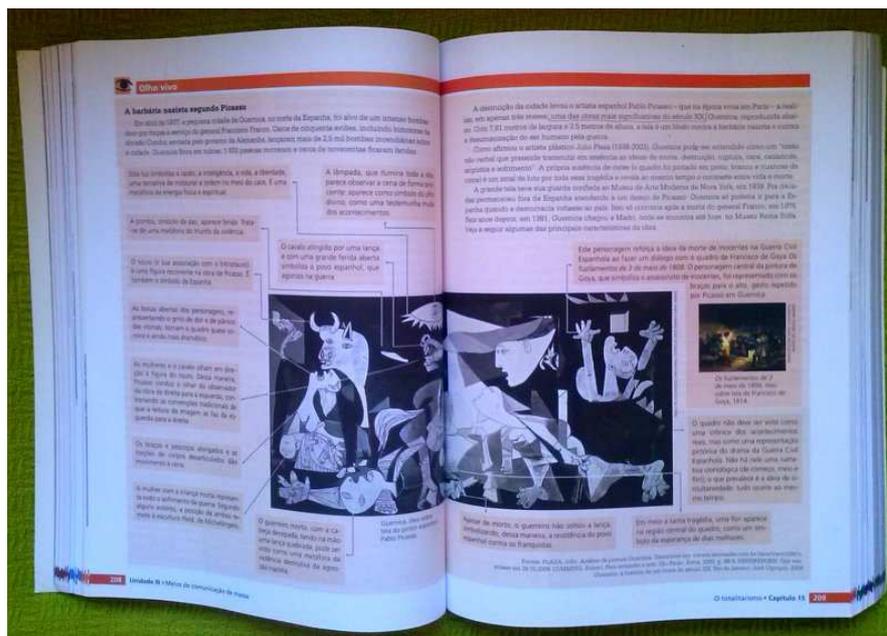


Figura 2 - Fotografia. Seção Olho Vivo - A barbárie nazista segundo Picasso (AZEVEDO; SERIACOPI. p.208 e 209. 2011)

A disposição da imagem do painel *Guernica* (1937), de Pablo Picasso, segue o mesmo padrão descrito para a figura anterior. Através do texto introdutório e das inúmeras setas que se destinam a pequenas explicações, o painel é inteiramente preenchido de significado. Assim, o que temos são dizeres como: “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”; “O cavalo atingido por uma lança aberta simboliza o povo espanhol, que agoniza na guerra.”; “Em meio a tanta tragédia, uma flor aparece na região central do quadro, como um símbolo da esperança de dias melhores” (AZEVEDO, SERIACOPI, p.208 e 209, 2011). Como ocorre com o exemplo anterior, o texto introdutório acima da imagem - que traz informações sobre o bombardeio que atingiu Guernica em 1937 - contribui de forma significativa para a imposição de sentido a obra. Em um dos trechos do texto, temos uma importante informação, que induz o leitor a compreender *Guernica* de modo bem particular. Utilizando uma afirmação do artista Julio Plaza, o trecho expõe que

Guernica pode ser entendido como um ‘texto não verbal que pretende transmitir em essência as idéias 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 a vida e morte. (AZEVEDO, SERIACOPI, p.209, 2011)

Dessa forma, o que temos é “uma Guernica” que tende a ser apenas observada do ponto de vista da morte, do caos, do terror, do medo, da angústia e entre tantos outros

adjetivos sugeridos pela leitura da imagem proposta pelo livro. Situado no capítulo 15, que trabalha o Totalitarismo na Europa, o quadro acaba servindo de exemplo para representar ao leitor, o tenso período conflitivo que marca o momento conhecido como Entre Guerras.

Apesar do uso recorrente da imagem artística como fonte de conhecimento, o que por si só, já é notável se pensarmos no distanciamento que a produção histórica apresenta no utilização de imagens enquanto fonte de pesquisa, uma série de equívocos podem ser observados na abordagem metodológica utilizada para a seção *Olho Vivo*.

Em primeiro lugar, é perceptível a ideia de que as reproduções das obras *Redenção de Cam* e *Guernica* estão inteiramente vinculadas ao texto, sendo quase impossível, devido a forma como estão dispostas, dissociá-las do discurso textual empregado. Obviamente que, se pensarmos de outra forma, não teria sentido algum a presença de imagens que não fossem passíveis de estabelecerem conexões com o conteúdo trabalhado nos respectivos capítulos. O que queremos dizer, entretanto, é que a metodologia adotada para as imagens artísticas que participam da seção *Olho Vivo* não favorecem, em nenhum sentido, o potencial pedagógico existente nas obras, devido a seu caráter inicial de mera ilustração dentro do capítulo. Logo, a função primordial que estas imagens ocupam, é a de confirmarem e darem veracidade aos conteúdos abordados no decorrer dos respectivos capítulos. É apenas em um segundo momento que a seção dedica-se a análise das obras apresentadas. Desse modo não há o desenvolvimento de um pensamento histórico que possa advir da observação dessas imagens, mas sim um conhecimento histórico que é exemplificado por intermédio de registros visuais artísticos, e assim comprovado pela inserção destas obras no decorrer dos conteúdos. Interessante observar que a seção *Olho Vivo* não está disposta nas últimas páginas da unidade, ou mesmo nas últimas páginas de seu respectivo capítulo, e sim no decorrer do mesmo, o que nos leva a pensar que a imagem artística ali exposta não só comprova e dá credibilidade para o que já foi dito, como também reforça e contribui para a compreensão e crença do que vem a ser transcrito posteriormente, subsidiando o discurso textual. Logo, a função primordial destas imagens não é a de contribuir no desenvolvimento de conhecimento histórico e sim a de dar credibilidade a escrita.

Em segundo lugar, o excesso de informações que circundam as obras - um emaranhado de setas que ocupam todo o espaço disponível no entorno das mesmas - colocam de forma impositiva ao leitor uma série de significados, que funcionam em caráter de correspondência. Cada símbolo contido no quadro, suas cores, suas expressões e seus objetos, correspondem a um significado específico. Desse modo, a leitura da imagem desenvolvida pela seção *Olho Vivo* indica ao leitor que toda a obra de arte é formulada e criada por

intermédio de signos, e que nossa função enquanto espectador da mesma seria então a de desvendá-los, o que demonstra uma relação unilateral com a obra. Nesse sentido, apenas o quadro é constituinte de informação, e o espectador na medida em que o observa, tende a receber essas informações passivamente, sem “quaisquer” interferências na constituição de sentido e significado para a mesma.

Em terceiro lugar, apesar da reprodução da imagem receber um destaque considerável, a quantidade de informações dispostas em seu entorno prejudicam o contato visual com a obra, interferindo na observação da mesma. Isso impede que se consiga visualizar a obra em sua integridade, pois mesmo que o leitor se concentre em observá-la, as setas surgem de dentro da imagem para fora, de modo que não há como desvincular o olhar das indicações.

Dispostas dessa maneira, as imagens artísticas contidas na seção *Olho Vivo* são desfavorecidas, ocasionando uma leitura totalmente direcionada da obra de arte. O leitor, ao ser impedido de visualizar a imagem – devido as interferências mencionadas -, é impedido também de relacionar-se com obra. Não há espaço para maiores reflexões, pois para cada olhar, um direcionamento para o texto explicativo é indicado. Dessa maneira, a apropriação da imagem artística através das conexões estabelecidas pelo leitor ao observar a imagem é dificultada. Não há muito o que refletir, pois tudo sobre a obra está dito, está explicado. Esse modo de interpretar as imagens artísticas empobrece o potencial pedagógico que pode ser desenvolvido através da arte, uma vez que o aluno não é estimulado a pensar, e sim a ser apenas um receptor de informações.

A metodologia adotada para a seção *Olho Vivo* pode ser observado ainda em outros dois exemplos, em que da mesma maneira o conteúdo textual já expressa e impõem o significado para a obra, impedindo e dificultando maiores reflexões e indagações por parte do leitor. Vejamos os exemplos abaixo:

OTTO DIX

O alemão Otto Dix (1891-1969) é considerado um dos maiores pintores e gravuristas do século XX. Otto foi um soldado voluntário na Primeira Guerra, lutando em combates na França e Rússia. Durante esse período, testemunhou terríveis cenas de violência: soldados mutilados, estupros, combatentes traumatizados beirando a loucura. Essa experiência foi fundamental para sua vida pessoal e artística. Entre suas obras, destacam-se muitas gravuras e telas que retratam os horrores da guerra. Na tela ao lado, Otto retratou um inválido de guerra que, por não conseguir emprego, vende palitos de fósforos na rua.



Otto Dix, *O vendedor de palitos de fósforo*. Óleo sobre tela, 1920. Staatgalerie, Stuttgart, Alemanha.

Figura 3 – Pequeno texto sobre o Artista Otto Dix e reprodução da obra *O vendedor de palitos de fósforos* (1920), de mesmo artista (NEMI, REIS. p.15, 2009).



Figura 4 - *Cuervos Negros, Negras lágrimas* (2006) - Mariana Schapiro. (NEMI, REIS. p.184, 2009).

Cuervos negros, negras lágrimas, técnica mista sem tela, da artista Mariana Schapiro, 2006. Coleção particular. As figuras dos corvos representam o período sombrio da ditadura; e as lágrimas foram choradas nos momentos de terror vividos na Argentina.

Figura 5 - Legenda que acompanha a imagem da obra *Cuervos Negros, Negras Lágrimas* (2006).

Os exemplos acima foram retirados do livro *Para Viver Juntos*, 9º ano do Ensino Fundamental. O que há de comum entre as imagens selecionadas, é o texto que as acompanha, que como podemos observar, já traz significado para as obras. Na figura 3, o pequeno texto retirado do capítulo 2, Europa do pós-guerra, traz em um box especial, um pouco sobre a história do pintor alemão Otto Dix. Segundo o livro, muitos dos trabalhos de Dix se referem ao terror da guerra, e a obra que faz referência a essa argumentação é *O vendedor de palitos de fósforos*, pintado em 1920. Ao fim do texto, o próprio livro indica essa relação, estabelecendo significado para a obra: “Na tela ao lado, Otto retratou um inválido de guerra que, por não conseguir emprego, vende palitos de fósforos na rua” (NEMI, REIS. p.15, 2009). Observando apenas a imagem, não há nada que garanta que, por não conseguir emprego, o homem com óculos escuros tenha ido vender palitos de fósforos na rua. Da maneira como a frase está implícita, o significado é estreitamente imposto pelo livro à obra, de forma que depois de ler o pequeno texto, torna-se muito difícil (particularmente para mim, pois não consigo olhar a imagem sem imediatamente pensar, e lembrar o significado descrito no texto) construir novos olhares para a pintura.

O mesmo acontece com a figura 4, na pintura *Cuervos negros, negras lágrimas* (2006), da artista argentina Mariana Schapiro. A legenda que acompanha a imagem já traz um sentido específico para a obra, apontando que “as figuras dos corvos representam o período sombrio da ditadura militar, e as lágrimas foram choradas nos momentos de terror vividos na Argentina” (NEMI, REIS. p.184, 2009). A obra, inserida no especial *Arte e Cultura*, faz parte de um texto que discorre sobre artistas contemporâneos argentinos que criaram telas que se referem ao período da ditadura militar na Argentina. O texto chama especial atenção para o fato de que estes jovens artistas não viveram no período ditatorial argentino, mas mesmo assim, trazem algumas reflexões em seus trabalhos sobre este período. O mesmo tipo de descrição, em que o livro estabelece sentido para a imagem, pode ser vista nas demais pinturas que compõem o especial. *Arte e Cultura – Memórias da ditadura na Argentina*.

Claro que, assim como entramos em contato com a imagem artística mediante um diálogo problematizador, que busca entre tantas relações, um significado concreto e satisfatório para a obra, os autores dos livros também buscaram construir sentido a imagem, justificando sua presença não só naquele texto específico, como também dentro do material como um todo. Entretanto, na tentativa de didatizar o máximo possível estas imagens, percebemos que ao invés do estímulo ao conhecimento e a aprendizagem, temos um impedimento claro do desenvolvimento do caráter reflexivo e crítico do aluno, pois a este não é reservado o simples ato de olhar, observar e pensar sobre as imagens artísticas trazidas. Em

nenhum dos exemplos abordados, assim como nos demais que não foram aqui contemplados, reserva-se este espaço ao aluno. Imediatamente o texto que acompanha a obra já traz o seu sentido pronto e acabado. O estabelecimento de uma possível conexão com o trabalho, através da bagagem cultural e experiência pessoal do aluno é claramente amputado, pois sequer há esta possibilidade, de modo que a potência pedagógica da obra se esvai, fazendo com que esta não tenha outra utilidade se não a mera ilustração do texto escrito.

Esse caráter impositivo da explicação trazido pelo livro didático, já é observada por Bittencourt, que indica que o problema mais grave dos livros didáticos de História, é a questão da abordagem de seus conteúdos (p.313, 2009) Segundo a autora,

o conhecimento produzido por ele (o livro didático) é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva. O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações (p.313, 2009).

O que acaba por acarretar em um modo de conhecimento histórico que se baseia em uma leitura e interpretação que são exclusivamente dirigidas pelo livro didático. Como mostra Bittencourt, o livro didático de História acaba por formular “verdades” sobre os conteúdos trabalhados que são difíceis de serem contestados. A linguagem acessível, junto a uma explicação simplificada garantem a transmissão do conhecimento histórico, de modo que o aluno não necessita ser estimulado para a reflexão diante dos fatos que o são apresentados como verdades. As imagens artísticas reproduzem este mesmo padrão metodológico apontado pela autora. No caso da obra *Cuervos negros, negras lágrimas*, figura 4, o que garante que os corvos representam a ditadura militar na Argentina, e as lágrimas choradas nos momentos de terror vividos? Como já exposto, a construção de significado e sentido para a obra depende exclusivamente da interação entre espectador e proposição artística. Cada aluno, através de sua experiência pessoal, podem formular sentidos extremamente distintos para a obra de Mariana Schapiro, e é exatamente aí que encontra-se a dimensão pedagógica da arte, e é nessa esfera que ela contribui significativamente para o desenvolvimento crítico e reflexivo do sujeito. Como mostra Saliba, “nunca se deve subestimar a experiência pessoal e social das pessoas e grupos humanos, quaisquer que elas sejam” (p.117, 2012). O ensino de História

também deve perpassar por essa reflexão, e estimular o aprendizado por meio do estímulo a criticidade do sujeito, que pode e deve ser estimulada também por intermédio da leitura dos livros didático de História. Logo,

uma leitura definitiva sobre uma imagem será praticamente forçada e limitada, não dando margem às possibilidades de acréscimos, concordâncias, discordâncias, e do próprio debate que pode suscitar. E é justamente nisso que reside a riqueza (e também a complexidade) de uma imagem na direção de uma aprendizagem maior (BALDISSERA, p.250, 2010).

5.2 Imagens artísticas e exercícios didáticos

O segundo ponto, Imagens artísticas e exercícios didáticos, analisa a utilização de registros visuais artísticos enquanto método pedagógico de aprendizado. Buscou-se compreender quais as abordagens metodológicas empreendidas pelos livros didáticos selecionados quando utilizam a imagem artística como exercício didático. Dentre as imagens artísticas observadas, trouxemos três exemplos que representam de forma geral, as metodologias empregadas por estes livros.

Painel *Guernica* (1937), de Pablo Picasso

Como salientado anteriormente, a obra *Guernica* é um trabalho de Pablo Picasso que aparece nos livros didáticos analisados com certa recorrência. Para este tópico, selecionamos dois momentos em que a imagem deste trabalho é utilizada enquanto exercício de aprendizado.

14. A imagem abaixo reproduz o quadro *Guernica*, do pintor espanhol Pablo Picasso, feito em 1937. O quadro representa o bombardeio da cidade espanhola de Guernica pela aviação alemã, ocorrido no dia 26 de abril de 1936, no início da Guerra Civil espanhola. Observe-o e faça as atividades propostas.



▲ *Guernica*, de Pablo Picasso, 1937.

- Descreva os elementos representados no quadro.
- Que emoção ou emoções estão representadas? Justifique sua resposta.
- Elabore hipóteses em relação à mensagem que Pablo Picasso quis transmitir ao pintar esse quadro, e a que facção da Guerra Civil espanhola ele apoiaria.

Figura 6 - CAPELLARI, NOGUEIRA. p. 91, 2010.

✦ **TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS**

✦ Uma das cidades espanholas bombardeadas pelos militares alemães em 1937 foi Guernica. O pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973) representou esse bombardeio no painel *Guernica*. Observe sua reprodução:

Pablo Picasso. *Guernica*, 1937. (Museu do Prado, Madri, Espanha.)

- Ao observar a reprodução da obra, que figuras chamaram sua atenção? Por quê?
- Na sua opinião, qual foi a intenção de Picasso ao representar *Guernica* dessa maneira? Justifique sua resposta.

Figura 7 - DREGUER, TOLEDO. p.90, 2009.

As figura 6 e 7 foram retiradas respectivamente dos livros *Ser Protagonista*, 3º ano do Ensino Médio – Capítulo 6, Os Totalitarismos; e *Novo História* - 9º ano do Ensino Fundamental, Capítulo 5, Fascismo e Nazismo. A forma como a imagem é apresentada no exercício, é semelhante nas duas figuras. Inicialmente temos um breve texto introdutório, que busca relacionar a imagem segundo seu contexto histórico. Em ambos os textos, temos a afirmação de que a obra *Guernica* representaria o bombardeio ocorrido na cidade de mesmo nome, iniciado pelas tropas alemãs em 1936. Em seguida, após a indicação para observar a obra, cada figura indica as atividades a serem realizadas. Para a figura 6, as alternativas pedem que o aluno descreva os elementos que são representados no quadro; identifique as emoções apresentadas e justifique a resposta; e por último, formule hipóteses sobre a possível mensagem que Picasso tenha tentado transmitir com esta obra. Já a figura 7, que traz apenas duas questões, indaga o aluno sobre as figuras que o tenham chamado atenção em *Guernica*, e posteriormente, assim como a última questão da figura 6, indica que o aluno reflita sobre qual foi a intenção de Picasso ao representar *Guernica* desse modo.

Inicialmente, observando o painel *Guernica* da figura 6, é interessante se ater ao fato de que a reprodução gráfica trazida por esta edição do livro, altera as cores da obra, que originalmente foi pintada em tons de preto e branco. No livro *Ser Protagonista*, a obra aparece com coloração amarelada, o que já modifica a percepção do registro visual em si. Para a figura 7, apesar de termos a reprodução da obra em preto e branco, o “zomm” dado a reprodução da imagem altera sua lateralidade, que apresenta tanto ao lado direito, quanto ao lado esquerdo, significativos cortes que impedem a visualização íntegra da imagem. Outro fator interessante, é que em ambos os livros não há a informação da dimensão do painel, nem sequer a técnica utilizada para o processo de realização da obra, que nesse caso foi pintada em óleo sobre tela, e mede 3,5 x 7,8 metros de comprimento. Ainda que pareçam elementos que pouco contribuiriam para a resolução das questões, tais observações sobre a qualidade da reprodução das imagens, bem como a ausência de informações sobre as suas dimensões, repercutem diretamente na leitura que será feita pelo aluno sobre a imagem. Baldissera, em seu estudo sobre a imagem enquanto construção de conhecimento para a História já traz essa observação, ao afirmar que

em alguns livros didáticos de História ainda se percebe a falta de cuidado quanto à referência completa da imagem mostrada (ou da referência correta). Também é importante salientar o pouco cuidado na impressão da maioria das figuras, sejam elas de qualquer ordem (fotos, desenhos, pinturas). Como a maior parte das ilustrações se repete de livro para livro, observa-se como as cores mudam, bem como muda o recorte que é feito na gravura. Às vezes é quase impossível acreditar

que se está olhando a mesma obra. Se pensarmos que num texto imagético a cor faz parte da composição do conteúdo, nos daremos conta de quão aviltante é modificar por completo aquilo que foi criado para ser de um jeito e não de outro (p.252, 2010).

É perceptível, como demonstra o autor, que estas questões não são fatos isolados encontrados apenas nesta análise, mas sim equívocos observáveis em demais livros didáticos de História. É preciso que o professor esteja sempre atento a qualidade da imagem quando impressa em materiais pedagógicos, bem como as informações que a acompanham, de modo a garantir uma leitura adequada do registro artístico que esta sendo observado. Dependendo da obra que esta sendo reproduzida, estas questões podem ser decisivas para a compreensão e devida apropriação da imagem artística pelo aluno.

Além disso, outra consideração é observável. Apesar de, o pequeno texto acima das figuras 6 e 7, indicar que *Guernica* representa o bombardeio ocorrido em 1936 na cidade espanhola de Guernica – como já discutido, quando o livro impõe significado para a imagem artística, há a estreita limitação do aparato reflexivo do aluno – o que mais chama atenção nestas duas figuras, são suas últimas questões, que orientam o discente na busca das mensagens que Pablo Picasso pode ter se empenhado em nos transmitir com sua proposição artística. Em outras palavras, “o que Picasso tentou nos dizer com sua obra *Guernica*? Qual a intenção do artista ao formular essa proposição?” Essa questão se torna tão mais limitadora quanto os aspectos analisados no tópico anterior, Imagens artísticas e produção textual.

Isso por que não impulsiona nem o desenvolvimento do conhecimento histórico a partir da arte – uma vez que ficamos presos as possíveis intenções do artista – muito menos favorece o conhecimento sobre arte através da História, já que a imagem artística é utilizada não como fonte de aprendizado e sim como mero exercício didático que ilustra os conteúdos trabalhados no decorrer do capítulo. Essa questão se mostra equívoca, pois induz ao leitor na crença de que há uma mensagem verdadeira sobre a obra, condicionada pela transmissão de idéias provinda do artista. Como sabemos, cada proposição artística tem muito a nos dizer, e é claro que quando o artista a formula, uma ampla rede de subjetivações, reflexões, e intenções compõem a obra. No entanto, todo o cuidado é pouco quando a arte é utilizada enquanto exercício pedagógico. Essa questão impõe limites bem estreitos na visualização da imagem, de modo que faz com que o registro artístico perca toda a sua dimensão pedagógica.

Essa imposição, da busca pelas intenções do artista quando cria suas obras, esta fortemente ligada com a questão da exploração de significados apresentado no tópico anterior.

Saliba, ao mencionar a relação do telespectador com a imagem televisiva, nos remete a uma reflexão que podemos trazer para o campo do espectador da arte visual:

o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidade; por menos que se queira, o espectador cria uma espécie de cena secreta, lugar onde se entra e se sai à vontade: é ele quem cria, afinal, cantos de sombra e de noite para uma existência submetida à transparência tecnocrática (DE CERTEAU). Além do mais, o leitor, qualquer leitor, tem a tendência de estabelecer conexões e de procurar, até mesmo na mais espessa sopa de letrinhas, algum tipo de significado (p.119, 2012).

Torna-se de essencial importância não submeter a interpretação da imagem artística a um jogo de adivinhações, em que descobrir as possíveis intenções do artista seja o objetivo principal - até mesmo por que, nunca saberemos de fato quais foram as condições psíquicas que impulsionaram o artista a desenvolver suas proposições. É uma busca que ao nosso ver se mostra errônea, principalmente por não oportunizar que o aluno reflita sobre suas próprias conexões com a obra, estágio fundamental para o processo de aprendizagem através da arte. Se até mesmo, na mais “espessa sopa de letrinhas”, tendemos a comunicação, a busca por significados, por que então não explorar isso enquanto mecanismo pedagógico, nessa interação entre obra e espectador? Evandro Salles traz importantes argumentações quando discute exatamente essa busca pela significação do objeto de arte. Segundo o autor,

em um objeto de arte não há nada de importante para ser entendido do ponto de vista de seus conteúdos, mas muito para ser articulado por seu observador ou “experienciador”, no contexto de sua estrutura. Assim, para se apreciar a Mona Lisa de Leonardo, não se faz necessário conhecer a história de nenhum dos dois personagens, nem a do artista, nem a da esposa do comerciante Francesco de Giocondo. Não são suas histórias pessoais que constituem a obra enquanto obra de arte, nem, tampouco, a extraordinária técnica pictórica de Leonardo (p.71, 2007).

Nesse sentido, a obra de arte não seria constituída por significados, que precisam ser desvendados, mas sim de significantes, atribuídos por seus observadores. Coloca Salles que, em relação a obra de arte,

se não são seus significados que a definem, mas seus significantes, toda a tentativa de explicação, tradução ou compreensão de conteúdos é vã ou redutora porque simplesmente não há o que explicar, compreender ou traduzir. Os supostos “conteúdos” da arte são múltiplos em função das diferentes apropriações de seus significantes por cada pessoa, seu acoplamento a cada universo pessoal. Essa é a razão de cada pessoa “ver” de forma diferente uma mesma obra de arte. Como eu poderia “explicar” uma obra a outra pessoa se o que eu vejo nela é visto, em última instância, apenas por mim? (p.73, 2007)

A argumentação do autor vem a reforçar a questão do equívoco na busca pelas possíveis intenções e mensagens que possam estar sendo transmitidas pelo artista, pois afinal, como bem mostra Salles, “os supostos ‘conteúdos’ da arte são múltiplos em função das diferentes apropriações de seus conteúdos por cada pessoa” (Ibid, 2007). E é exatamente essa dimensão da arte que é esquecida quando as imagens artísticas são utilizadas como fonte de conhecimento nos livros didáticos de História. O que vemos em outras palavras, é uma extrema valorização do objeto de arte em prol de um espectador/leitor entendido como agente passivo no processo de compreensão e apropriação da imagem artística. No caso dos exercícios apresentados com a obra *Guernica*, o leitor é tido como alguém que apenas recebe informações do painel, em que o artista é o único responsável pela atribuição de sentidos a obra.

No exemplo seguinte, poderemos observar a presença dessa questão, no entanto, outro tipo de abordagem chama a atenção, e como já pode ser observado a partir dos exemplos apresentados, é um recurso bastante utilizado para “explicar” a imagem.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

As imagens a seguir foram produzidas pelo artista Villemard, na França, em 1910, e representam como ele imaginava que seria o mundo no ano 2000, ou seja, quase um século no futuro. Após observar cada uma delas, responda às questões a seguir.



Nesta litografia colorida, intitulada *O agente aviador* (1910), o artista francês Villemard representou imaginativamente como seria o trabalho dos agentes de trânsito no distante (para a época) século XXI.

Figura 8 – Interpretando documentos (AZEVEDO, SERIACOPI, p.112, 2011).



Figura 9 - Interpretando documentos (AZEVEDO, SERIACOPI, p.113, 2011).

Assim como as demais figuras apresentadas, as imagens das obras *O agente Viador* – 1910 (figura 8) e *Automóveis de guerra* – 1910 (figura 9), litografias do artista francês Villemard, são acompanhadas de um pequeno texto introdutório, bem como de uma legenda, presente ao lado direito da obra *O agente Viador* (figura 8) e abaixo de *Automóveis de Guerra* (figura 9). Como podemos observar, mais uma vez o texto, junto as legendas, afirma o provável sentido das obras, indicando que elas representariam a visão do artista para o ano 2000. Dentre as questões colocadas, a questão número 1 reproduzida abaixo, nos chama especial atenção:

em grupos, façam uma descrição oral das imagens, procurando evidenciar quais eram as expectativas dessa sociedade, representadas na obra do artista, com relação às possibilidades tecnológicas que começavam a surgir. Em seus comentários, procurem identificar se alguns dos elementos futuristas do desenho tornaram-se realidade atualmente (AZEVEDO, SERIACOPI, p.113, 2011).

De modo semelhante, os textos que acompanham as imagens artísticas selecionadas como exemplo até o momento, trazem imbuídas em seus discursos textuais a clara ideia de que as obras de arte reproduzidas, representam determinado momento histórico. Como já argumentado no capítulo 3 da presente pesquisa, a arte deve ser entendida como a própria

História, e não como reflexo desta. Por outro lado, os autores ao afirmarem que tais imagens representam momentos específicos, esquecem do campo ficcional que constitui a esfera imagética, colocando ao aluno que estas imagens representam o “real”. Essa questão é reforçada ainda quando o exercício pede que se identifique as expectativas da sociedade em relação ao seu desenvolvimento, mostradas segundo os autores pelo artista em sua obra, bem como quando, na atividade 2, é indicado que o aluno represente, assim como fez o artista, suas expectativas segundo as evoluções tecnológicas que poderão estar presentes em seu futuro.

O educador João Batista G. Bueno, ao pesquisar a leitura de imagens vinculadas em livros didático de História, do ano de 1998 a 2008, já nos mostra utilização recorrente da imagem enquanto representação de seu contexto histórico, e enquanto produtora de verdades em livros didáticos de História. Bueno, ao analisar a utilização da obra *Uma senhora brasileira em seu lar* (1823), de Jean Baptista Debret enquanto exercício didático, mostra que a questão da imagem enquanto reflexo de seu contexto histórico, e enquanto a própria realidade causam uma leitura simplificada da obra de arte, uma vez que os autores

propõem formas de leitura de iconografias que possibilitam um distanciamento de interpretações que articulam o sujeito e o objeto com todas as suas possibilidades de relações. Por isso, se esta atividade for seguida á risca por professores e alunos a leitura valorizaria apenas o reconhecimento de objetos representados como: as roupas, os cortes de cabelo, os móveis, etc. (Sem página. 2010)

Desse modo, é importante atentarmos também para o direcionamento dado as atividades que se debruçam na utilização de imagens artísticas. Como mostra Bueno, a relação unilateral de identificação apenas possibilita o conhecimento sobre os elementos que compõem o quadro, de modo a mais uma vez prejudicar o estabelecimento de um campo interativo com a imagem. Se por um lado o diálogo com a obra tende a ser limitado, em decorrência da metodologia adotada, por outro tende a educar o aluno de forma a ler a imagem apenas como elemento ilustrativo da realidade que o circunda.

No entanto, apesar de certa recorrência na utilização da imagem artística enquanto representação do contexto ao qual faz parte, e da indução a busca pelas intenções do artista, encontramos alguns indicativos que apontam para abordagens didáticas distintas das apresentadas até o momento, de forma a valorizar a imagem artística enquanto possibilidade para a construção do conhecimento.

No livro didático *Estudos de História – 3º ano do Ensino Médio*, as imagens artísticas não estão presentes nos exercícios vinculados a edição. No entanto, logo no início do livro

após o sumário, a guia Orientações de Estudo traz interessantes informações a cerca da interpretação de diversos objetos que compõem a presente edição, trazendo ao estudante orientações pertinentes a cerca do modo como interagir com fontes de distintas naturezas. Dentre os conteúdos abordados, temos um texto que sugere ao estudante alguns passos específicos na hora de interpretar uma pintura. As sugestões trazidas são bem positivas a cerca da interpretação das mesmas, de modo que os autores sugerem que os estudantes atentem ao observar uma obra de arte às seguintes questões: O estilo histórico, tema, simbolismo, técnica, espaço e luz, estilo do artista e interpretação pessoal. Cada aspecto mencionado vem acompanhado de um pequeno texto explicativo sobre a importância de sua observação em uma pintura, e na contribuição que podem trazer no momento de interação com a obra. De qualquer forma, é o último sub-título que surpreende positivamente ao afirmar que,

ao observar uma obra de arte, o que você percebe e vivencia também é importante. As informações anteriores certamente vão ajudá-lo a ter um olhar mais atento sobre a obra, mas as suas impressões pessoais – subjetivas e emotivas – também contribuem para a valorização da obra (CAMPOS, FARIA, MIRANDA. p.10, 2010)

Nesse sentido, a edição já colabora para uma compreensão de maior amplitude sobre a arte, que nesse caso específico, é mencionada através da pintura. Como se pode perceber, há um incentivo por parte do texto para que o aluno considere suas impressões pessoais no contato com a pintura, que segundo os autores, contribui para a valorização da obra. Outro exemplo interessante, são as atividades dirigidas pela seção *Arte e Cultura*, do livro didático *Para Viver Juntos*. Em duas ocasiões, uma no especial *Memória da ditadura argentina* (citado no tópico anterior) e outra no especial *Arte para todos* - que transcorre sobre o Grafite – as atividades que seguem abaixo das imagens artísticas reproduzidas, trazem as seguintes questões, respectivamente: “Observe as imagens. Que impressões e sentimentos elas causam em você?” (NEMI, REIS. p.185, 2009), e “Você já viu um grafite? Você se recorda qual era o desenho ou a mensagem retratados? Qual impressão o grafite lhe transmitiu?” (NEMI, REIS. p.277, 2009). É perceptível diante das questões que não há a indicação da compreensão das imagens artísticas através da busca das intenções do artista, e sim uma preocupação com estímulo a interação com a obra de arte, que parte da figura do próprio aluno, já que este é orientado a refletir sobre as percepções, emoções e lembranças que as imagens artísticas tenham suscitado.

5.3 Imagem artística enquanto ilustração

Dentre os pontos selecionados para a presente análise, sem dúvida este é o que se mostrou mais evidente em todos os livros didáticos investigados, indo de encontro as reflexões que muitos historiadores que se dedicam a pesquisar o uso da imagem pela disciplina vem apontando: a utilização da imagem – e aí podemos afirmar que não se atribui exclusivamente ao registro artístico – como mera ilustração. Vejamos nos exemplos a seguir:

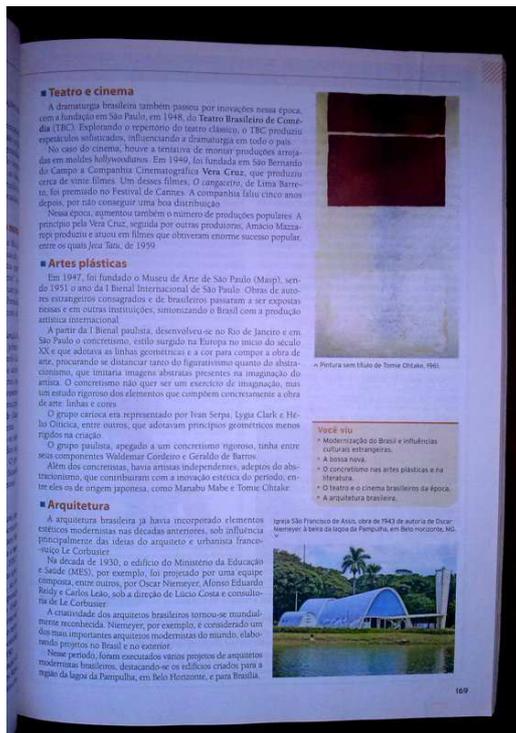


Figura 10 - Pintura sem título. Tomie Ohtake 1964. Canto superior a direita (CAPELLARI, NOGUEIRA. p.169, 2010)



Figura 11 - Detalhe do mural História de Cuernavaca, de Diego Riveira. Canto inferior á direita (CAMPOS, FARIA, MIRANDA. p.213, 2010)

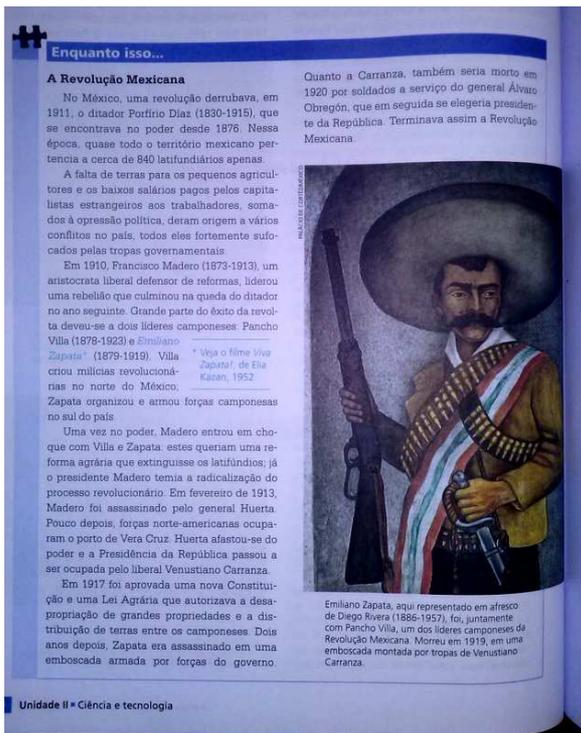


Figura 12 - Detalhe do mural História de Cuernavaca, de Diego Riveira (AZEVEDO, SERIACOPI. p.110, 2011).

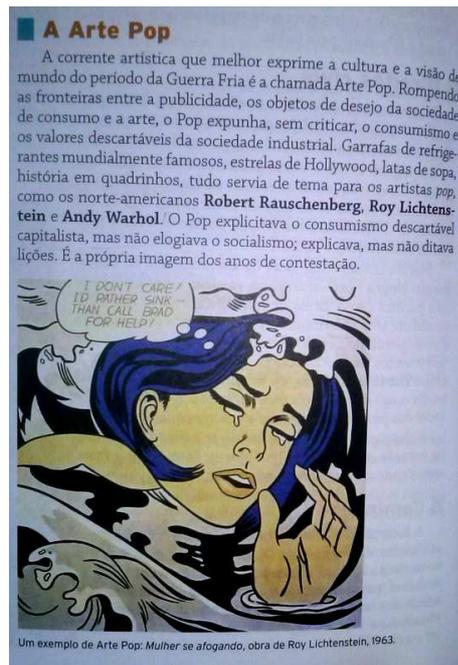


Figura 13 – Reprodução da obra Mulher se afogando, de Roy L – 1936. (NEMI, REIS. p.126, 2009).

A utilização da imagem artística como ilustração é extremamente recorrente nos livros didáticos analisados. As imagens de obras de arte acabam sendo utilizadas apenas para ilustrar o que esta sendo explicado pelo texto, funcionando assim como um recurso que contribui para comprovar o que o discurso textual expõe. Desse modo, a função da imagem nesses casos é a de servir como suporte para o texto, comprovando sua veracidade. Apesar de receber geralmente uma posição de destaque nas páginas em que são inseridas, devido muitas vezes a dimensão da figura e a sua tonalidade atrativa, as imagens das obras de arte servem apenas para exemplificar ao leitor o que esta sendo explicado pelo texto.

Isso é o que podemos observar nos cinco livros didáticos de História analisados para esta pesquisa. Nos exemplos trazidos, essa relação é claramente perceptível. Na figura 10, o subtítulo *Artes Plásticas*, ao discorrer sobre o Concretismo no Brasil, e as influências abstracionistas que contribuíram para a inovação estética no país nas décadas de 1950 e 1960, traz ao leitor no canto superior, a direita da página, a obra da artista Tomie Ohtake, *Sem título*, de 1961. A obra se faz presente apenas como forma de mostrar ao leitor o que seria uma pintura abstracionista, e apesar da menção a artista ao fim do texto, não há no discorrer do capítulo (Capítulo 11, O Brasil e o populismo), quaisquer possibilidades de trabalhar, analisar

e construir conhecimento através da imagem da obra de Tomie Ohtake. O mesmo acontece na figura 11, em que um pequeno detalhe do mural *História de Cuernavaca*, 1930 – 1931, de Diego Rivera é inserido junto ao texto que trabalha a Revolução Mexicana, como forma de mostrar ao leitor quem seria Emiliano Zapata, importante líder dessa revolução. O mesmo detalhe do mural de Diego Rivera, encontramos inserido no livro didático *Estudos de História*, em que a Revolução Mexicana é trabalhada. A mesma imagem esta associada ao texto, e assim como na figura 11, o detalhe do mural *História de Cuernavaca*, que representaria Emiliano Zapata, é trazido pelo livro como forma de mostrar ao leitor quem seria Zapata.³ No último exemplo, a figura 12 que trabalha a Pop Art, a própria legenda abaixo da imagem já acusa a função da obra junto ao texto: “Um exemplo de Arte Pop: Mulher se afogando, obra de Roy Lichtenstein, 1963” (NEMI, REIS. p.126, 2009).

Diversos autores têm apontado para o equívoco de utilizar as imagens apenas como ilustração de informações trazidas pelo texto, descartando assim o importante potencial pedagógico e cognitivo pertencente ao campo das imagens. Para Meneses,

a História continua a privilegiar ainda hoje, a despeito da ocorrência de casos em contrário, a função da imagem com a qual ela penetrou suas fronteiras no século passado. É o uso como ilustração. Certamente, de início, a ilustração agia com direção fortemente ideológica, mas não é menos considerável seu peso negativo, quando o papel que ela desempenha é o de mera 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 contaria. Caso “criar clima” tiver que ser a função única ou primordial da imagem, para o historiador, é melhor alocá-la de vez numa História meteorológica (p.21, 2003)

Com tom um tanto irônico em sua reflexão, Meneses aponta exatamente o que podemos observar nos cinco livros didáticos analisados. A imagem artística quando utilizada como ilustração não só confirma o conhecimento que esta sendo desenvolvido pelo discurso textual, como também é inserida no texto como simples complementação visual e estética para o mesmo, tornando assim, o texto mais atrativo, já que não é composto apenas pela escrita. Importante salientar que esta consideração não equivale apenas para a utilização dos registros visuais artísticos, mas compete ao campo da imagem como um todo, independente

³. Nestes dois recortes do mural História de Cuernavaca, que trazem Emiliano Zapata, é possível observar um dos aspectos trabalhados no tópico anterior, em relação a reprodução gráfica das imagens artísticas. Nas figuras 11 e 12, apesar de trabalharem com o mesmo detalhe do mural, a mudança na tonalidade das cores, bem como a dimensão, e aproximação dado a imagem, alteram significativamente a obra, de modo que assim como colocou Baldissera, é difícil acreditarmos que estamos observando parte de uma mesma obra (p.252, 2010).

de sua natureza. Caricaturas, desenhos, gráficos, mapas, fotografias, cartazes, propagandas, entre outras reproduções imagéticas que os livros didáticos trazem, estão invariavelmente inseridas nos livros didáticos analisados como forma de ilustrar ao leitor os conteúdos textuais que estão sendo trabalhados. Obviamente que, para cada registro visual mencionado, há uma abordagem metodológica específica, e talvez como no caso dos mapas e gráficos por exemplo, a sua utilização como ilustração não seja uma falta assim tão grave, uma vez que a utilização dessas imagens como tal - dependendo do conteúdo trabalhado - seja necessário. No entanto, o que podemos afirmar quando mencionamos a utilização da imagem de uma forma geral, é que raramente (para não afirmamos que nunca) o registro visual é utilizado para construir conhecimento a partir de sua própria fonte. A imagem esta sempre acompanhada de um discurso textual, em que a função que desempenha torna-se apenas a de confirmação dos discursos veiculados.

Mais uma vez temos aí o problema da representação. Disposta dessa maneira, confirmando o discurso textual, entende-se que as imagens artísticas são representações da realidade, e dão a ver o que as palavras por si só não nos permitem enxergar. Ao ilustrar o que o texto escreve, as imagens contribuem para a elaboração de um imaginário específico sobre o tema, pois não é só a palavra que nos diz, uma vez que a imagem comprova o “falado”. O registro visual assume dessa forma o caráter probatório já atribuído a escrita, mencionado no primeiro capítulo do presente estudo. Logo, “não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar sua imagem. Conhecer se reduz a ver [...] (SALIBA, p.122, 2012), e assim como inseridas nos livros didáticos de História, os registros visuais artísticos permitem apenas a visualidade do texto escrito, e nada mais. Porém, não devemos esquecer que, assim como nos mostra Silva, “as imagens não são espelhos da realidade, nem devem ser utilizadas na condição de ilustração de temas, numa perspectiva ingenuamente realista, como se as imagens retratassem alguma realidade histórica” (p.181, 2010). A adoção desse tipo específico de abordagem, quando da utilização de registros visuais artísticos, reduz minimamente o conhecimento através da arte, e faz com que o aluno/leitor compreenda a arte através dessa mesma ótica ingênua de que nos fala Silva.

Isso implica em uma abordagem metodológica e estratégia didática que desqualificam a dimensão pedagógica da arte, assim como pode ser observado nos tópicos tratados anteriormente. Os pontos analisados vem a reforçar a ideia de que o papel do professor diante da utilização do livro didático em sala de aula torna-se fundamental, pois é a partir de sua colocação que estes equívocos poderão ser minimizados, bem como corrigidos. Entretanto, é

necessário que o professor esteja atento a estas questões para que os registros visuais artísticos não passem despercebidos, nem sejam naturalizados pelo olhar do aluno.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Diante das argumentações trazidas, apontamos dois aspectos em especial que tornam o trabalho com imagens artísticas em livros didáticos de História emblemáticos: inicialmente, percebemos a tendência presente nos materiais analisados, em explicar o possível conteúdo das obras de arte trabalhadas. Isso pode ser percebido em diferentes momentos, seja quando a imagem artística esta sendo analisada pelo livro didático, seja através da legenda que acompanha a proposição artística, ou ainda através do texto explicativo que conduz o exercício em que o registro visual esta sendo utilizado. Por outro lado, percebemos ainda a insistente permanência na compreensão da obra de arte enquanto representante de dado contexto histórico. Esse aspecto é observável tanto no discurso textual que apresenta as obras de arte ao leitor, quanto pela inserção da imagem artística como ilustração de determinado contexto, criando o ilusório entendimento de que a arte reflete a realidade.

As considerações feitas através da análise dos livros didáticos de História selecionados, nos permitem afirmar que a imagem artística não é utilizada enquanto fonte de conhecimento e enquanto possibilidade de aprendizado e desenvolvimento crítico do sujeito. Devido as metodologias e as estratégias didáticas adotadas, que subordinam a imagem artística ao discurso textual, torna-se muito difícil ativar a dimensão pedagógica constituinte ao campo da Arte. Se tudo esta dito e explicado sobre a obra, se o próprio livro didático afirma que as imagens artísticas representam determinados momentos da história, para que, e por que refletir sobre as mesmas, dialogar com a proposição, criar interações e apropriar-se da obra através das inúmeras re-significações existentes para uma mesma imagem artística?

Com a sua dimensão pedagógica minimizada, o papel da arte nos livros didáticos analisados torna-se muito pequeno diante das possibilidades de aprendizagem que a arte nos oferece. Em decorrência do estado das imagens artísticas, que puderam ser observadas com este estudo, como então intervir de modo a “reativar” a esfera transformadora, crítica e reflexiva que circunda a arte? As possibilidades são variadas, e apontaremos aqui apenas algumas formas de tentar minimizar as limitações que os livros didáticos de História impõem ao leitor quando se dedicam ao estudo da arte através de imagens.

Em primeiro lugar, é importante pensar em alternativas quando as imagens artísticas são explicadas de antemão pelos materiais pedagógicos. Como já argumentado, essa explicação precipitada dos livros didáticos em relação aos possíveis significados que compõem a obra, impedem que o aluno estabeleça sua própria rede de conexões com o trabalho, bem como limita o estímulo a reflexão sobre a imagem artística.

Como traz Bittencourt e Freitas, seria necessário apresentar a imagem artística ao aluno sem quaisquer interferências. Para isso, é preciso que o professor busque trabalhar com uma imagem da obra de arte que não sofra interferências de textos, legendas, e demais discursos textuais que tenham a intenção de explicar a obra. Nesse sentido, é quase inevitável que o professor tenha de pesquisar a imagem artística em outros materiais, e até mesmo em outras mídias, já que a reprodução trazida pelo livro didático esta sempre acompanhada pelos conteúdos textuais. Para Bittencourt,

é importante inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-a para iniciar uma observação “impressionista”, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. Trata-se de um momento em que o observador fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e as outras imagens (p.88, 2012).

A proposta da autora é reforçada por Freitas, que denomina essa ação de “isolamento metodológico da imagem”. Segundo o autor, o “isolamento metodológico” do registro artístico é importante para a pesquisa em História, já que faz com que percebamos que “tudo aquilo que vemos na imagem, é importante e específico” (p.177, 2005). E prossegue ao concluir que “– é o momento em que, de fato, vemos a imagem como um acontecimento da visão: com sua dimensionalidade, sua materialidade e sua visualidade” (Idem, arrumar depois).

Logo, isolar metodologicamente a imagem artística pode se transformar em uma boa alternativa para anular as precipitações cometidas pelos livros didáticos analisados quando impõem uma série de explicações junto à obra. Essa ação possibilita que o aluno observe a obra de arte sem demais interferências, centrando suas reflexões apenas na imagem artística, o que amplia significativamente as possibilidades de conhecimento através da arte. A partir dessas reflexões, em contato único com a obra, que os saberes começam a ser construídos, e é exatamente esse aspecto que deve ser valorizado quando o ensino de História busca ensinar através da arte.

Essa ação pode ser aplicada quando da utilização dos registros visuais artísticos enquanto exercícios, pois como vimos, os textos introdutórios que explicam as atividades podem indicar de antemão ao aluno, os sentidos para a obra de arte, tornando o aluno/leitor

um agente passivo diante da proposição artística. O cuidado em isolar a imagem artística de quaisquer interferências deve ser o mesmo, para que os alunos consigam observar atentamente a obra de arte e prosseguir posteriormente com os exercícios. Em relação aos exercícios didáticos, é importante ainda que o professor esteja atento para as questões que incentivam o aluno a procurar os possíveis motivos que levaram os artistas a realizarem suas obras. Meneses nos mostra, assim como já foi argumentado, que “é a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar” (p.28, 2003). E é justamente em decorrência disso, que não se pode “limitar a tarefa à procura do sentido essencial de uma imagem ou de seus sentidos originais, subordinados à motivações subjetivas do autor, e assim por diante. É necessário tomar a imagem como um *enunciado*, que só se apreende na fala, em situação” (p.28, 2003)

No material pedagógico da 8^o *Bienal de Artes Visuais do Mercosul – Ensaio de Geopoética*, temos bons exemplos de exercícios didáticos que utilizam a imagem artística. No Caderno de História, por exemplo, podemos ver em diversas atividades a exploração do diálogo entre obra e aluno, sem a presença do equívoco de questões que se concentrem nas “possíveis mensagens” que o artista estaria tentando nos transmitir com seu trabalho. Nas atividades voltadas para a obra *To be Continued* (1997/2001), de Regina Silveira, por exemplo, logo após o convite para a observação da imagem da obra, o texto indica que os alunos exponham suas considerações, comunicando ao professor para que permita que os estudantes falem, pois “não há necessidade de ordem agora, apenas de verbalização, memória, imaginação” (p.8, 2011). De modo semelhante, na obra *Bandeja de Bolívar* (2004), de Juan Manuel Echavarría, a primeira questão já indica que o educador pergunte aos alunos o que observaram na obra (que nesse caso é um vídeo de 3’58”, transposta em imagens no caderno de História), para em seguida, estimular a reflexão dos estudantes perguntando “o que *eles* pensam que os objetos poderiam significar”. (grifo meu, p.12, 2011).

A mudança de posicionamento em torno da abordagem didática dada a imagem artística quando utilizada como exercício, reabre as possibilidades de interação e diálogo com a obra, proporcionando que as reflexões sobre a proposição artística partam inicialmente da vivência do educando. O material pedagógico da 8^o Bienal do Mercosul nos mostra bons exemplos de como utilizar a arte para a realização de atividades pedagógicas, de modo a ativar o campo relacional entre obra e espectador. Mas como demonstrado, podemos encontrar propostas interessantes nos próprios livros didáticos analisados, que expuseram em

algumas oportunidades, posicionamentos distintos em relação as questões formuladas a partir da imagem artística.

Já em relação a utilização da imagem artística enquanto ilustração, é preciso lembrar que é praticamente inevitável encontrar o registro visual artístico desempenhando outro papel que não o de mera composição figurativa para o livro didático de História. Como salientado anteriormente, o posicionamento das imagens artísticas enquanto simples ilustrações impedem o desenvolvimento do conhecimento através da arte, bem como reforçam a ideia da produção artística enquanto representante do real. Torna-se difícil devido ao modo como são inseridas nos livros didáticos – geralmente com colorações atrativas, com tons marcantes e em reproduções de tamanho consideráveis, que interpelam o olhar do aluno -, não observar esses registros visuais, e perceber a sua presença. Diante disso, é importante que o professor esteja atento para a função que o registro visual artístico ocupa quando os autores o inserem junto a determinado conteúdo textual. Como bem nos mostra Baldissera, muitas vezes pela falta de esclarecimento sobre uma metodologia adequada ao uso da imagem, “o autor do texto não se dá conta de que aquela ilustração, às vezes com ar tão inocente, pode estar justamente negando tudo aquilo que seu discurso escrito apresenta; outras vezes, ela revela justamente o que se pretendia esconder” (p. 252, 2010).

Nesse sentido, o que pode ser feito para que as imagens artísticas quando em caráter ilustrativo, desempenhem um papel significativo diante da construção de saberes e conhecimentos, é observá-la com um olhar interrogativo, que busque a desnaturalização do registro visual diante do texto ao qual esta vinculada. Em outras palavras, é preciso indagar a imagem que esta sendo apresentada. Indagar sobre a presença daquela ou desta imagem, estimular os alunos para que reflitam por que aquela obra esta associada ao texto, o que tem a nos dizer além do que já foi dito pelo discurso textual, se complementa o texto, reforça a sua ideia, ou se contradiz o conteúdo trabalhado. Estimulá-los a pensar se não poderia ser outra a imagem artística escolhida, e se fosse outra a obra de arte, quais poderiam ser? Essas são apenas algumas das questões que podem ser formuladas a partir do entendimento de uma desconstrução da imagem artística, que busca retirá-la da esfera passiva que ocupa quando é apenas utilizada enquanto material ilustrativo.

A mesma abordagem pode ser utilizada quando os registros visuais artísticos são acompanhados de textos explicativos que confirmam que a imagem representa determinado contexto histórico. É preciso indagar a afirmação, estimular os alunos a pensarem em outras possibilidades de compreensão para a obra de arte. Se o livro didático afirma tal

questionamento, o professor pode justamente utilizar esta informação para a desconstrução da imagem artística, de modo a fazer com que os estudantes questionem a presente afirmação.

De qualquer forma, o papel do professor é fundamental para que, não só o registro visual artístico como também as demais imagens que integram o livro didático de História, sejam compreendidas pelos educandos através de um olhar problematizador, que busque pelo intermédio do diálogo, adentrar o campo relacional constitutivo da imagem artística. Além disso, em uma sociedade que abriga uma complexa visualidade, a simples observação de uma imagem tende a ser um ato mecânico, em que a posição do espectador enquanto receptor de informações é amplamente privilegiada. A arte mostra-se como uma importante ferramenta pedagógica nesse sentido, uma vez que contribui efetivamente para o desenvolvimento de um olhar ativo e crítico sobre o campo imagético. Neste processo o professor mostra-se como um agente determinante para ativar esse olhar, já que como pode ser observado nos livros didáticos de História pesquisados, o papel transformador da arte tende a ser limitado quando transposto para o ambiente escolar através de um suporte como o livro.

Por fim, não custa reforçar a ideia de que a arte é relacional por excelência, e é por intermédio desse campo que se deve buscar compreendê-la. Como traz Bourriaud - ao parafrasear Serge Daney - quando discute sobre a forma da obra de arte na Arte Contemporânea: “toda a forma é um rosto que nos olha” (p.29, 2009), justamente por que a arte, através de seus objetos estéticos, nos interpela ao diálogo, a conversação, a troca de experiências a todo o momento. Essa dimensão, ocultada nos livros didáticos de História pesquisados, deve ser ativada para que se garanta a potencialidade pedagógica que se faz extremamente presente na esfera da Arte e de suas proposições.

7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BALDISSERA, José Alberto. **Imagem e construção de conhecimento histórico.** In Ensino de História: Desafios Contemporâneos. Vera Lucia Maciel Barroso... [et al.]. (org.). Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010.

BARREIRO, Gabriel-Pérez. **Público para a arte / Arte para o público.** In Educação para arte, Arte para a educação. Luiz Camnitzer, Gabriel Pérez-Barreiro (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In O saber histórico na sala de aula. Circe Bittencourt (org) 12.ed. São Paulo: Contexto, 2012. – (Repensando o ensino).

BOURRIAUD, Nicolau. **Estética Relacional.** São Paulo: Martins, 2009. – (Coleção Todas as Artes)

BUENO, João Batista Gonçalves. **Perspectivas históricas sobre as transformações e permanências das práticas de leitura de imagens visuais propostas em livros didáticos de História, a partir de 1998 até 2008.** Texto integrante dos Anais do XX Encontro Regional de História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP – Franca. 06 a 10 de setembro de 2010.

Disponível em:

<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Jo%20Batista%20Gon%20alves%20Bueno.pdf> Último acesso em 28.01.2013

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Revista Educação e Pesquisa. V.30, n.3, p.549 – 566, set dez. 2004. São Paulo. Edição On Line. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> Último acesso em 28.01.2013.

FERGUSON, Bruce. **Arte e Educação**. In Educação para arte, Arte para a educação. Luiz Camnitzer, Gabriel Pérez-Barreiro (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

FREITAS, Arthur. **As três dimensões da imagem artística: Uma proposta metodológica em História da Arte**. Anais, III fórum de pesquisa científica em arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2008.

Disponível em: http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/arthur_freitas.pdf Último acesso em 29.01.2013

HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica: **Material Pedagógico da 8º Bienal do Mercosul – Caderno de História**. Organização: Pablo Helguera e Mônica Hoff. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

ICLÉ, Gilberto. **O que é Pedagogia da Arte?** Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola. V.2. Gilberto Iclé (org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

KNAUSS, Paulo. **Aproximações disciplinares: história, arte e imagem**. In: Anos 90. Porto Alegre, v.15, n.28, p.151-168, dez.2008.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7964> Último acesso em 29.01.2013

LIMA, Elício Gomes. **Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa**. Revista Educação e Fronteiras On-Line. V.2, n.4, p.143-155, jan-abril, 2012. Dourados, MS.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1563>

Último acesso em 29.01.2013.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas curriculares**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo. v. 23, n 45, pp 11-36 – 2003. p. 11 à 36. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/artigos/8meneses_ulpiano_artigo.pdf Último acesso em 27.01.2013.

NAPOLITANO, Marcos. **Pensando a estranha História sem fim**. In História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas. Leandro Karnal (org.) – 5.ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SALIBA, Elias Thomé. **Experiências e representações sociais: Reflexões sobre o uso e o consumo das imagens.** In O saber histórico na sala de aula. Circe Bittencourt (org) 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012. – (Repensando o ensino).

SALLES, Evandro. **Arte para crianças. Uma exposição de Arte Contemporânea para o público infantil.** Catálogo da exposição Arte para Crianças. Museu Vale do Rio Doce: 2007

SCALOTINI, Roberta. **Educação para a Arte/ Arte para a Educação.** In Educação para arte, Arte para a educação. Luiz Camnitzer, Gabriel Pérez-Barreiro (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

SILVA, Edlene Oliveira. **Relações entre imagens e textos no ensino de história.** In: Saeculum – Revista de História. João Pessoa: , jan.jun 2010. p.173-188. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum22_art05_silva.pdf Último acesso em: 25.01.2013.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

AZEVEDO, Gislane Campos. SERIACOPI, Reinaldo. **História em Movimento: ensino médio.** São Paulo: Ática, 2010.

CAMPOS, Helena Guimarães; FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz. **Estudos de história. Ensino médio.** 1º ed. São Paulo: FTD, 2010. – (Coleção estudos de história; v.3).

DREGUER, Ricardo. **Novo História: conceitos e procedimentos, 9º ano.** 2º ed. São Paulo: Atual, 2009

NEMI, Ana Lúcia Lana; DOS REIS, Anderson Roberti. **Para Viver Juntos: história, 9º ano: ensino fundamental.** São Paulo: Edições SM, 2009.

NOGUEIRA, Fausto H. Gomes; CAPELLARI, Marcos Alexandre (org.). **Ser protagonista. Ensino Médio.** 1º ed. – São Paulo: Edições SM, 2010