



LIVRO DIDÁTICO E IMAGENS: UMA ANÁLISE DE SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

TEXTBOOK AND IMAGES: AN ANALYSIS OF THEIR USE IN THE TEACHING OF HISTORY

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR

Resumo

O livro didático, apesar dos inúmeros recursos disponíveis para o ensino de História, continua sendo uma ferramenta muito utilizada pelos professores em sala de aula. As imagens, por sua vez, auxiliam no processo de construção visual da História, no desenvolvimento do senso crítico e na produção do conhecimento histórico pelo estudante. Partindo dessas premissas, este artigo tem por objetivo investigar como são usadas as imagens apresentadas nos livros didáticos de História, do ponto de vista da prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula no Ensino Fundamental. A pesquisa, com abordagem qualitativa, possui caráter bibliográfico, documental e de campo. Os autores que deram apoio teórico aos estudos foram Bittencourt (2006, 2012), Viñao-Frago (2008), Gaskel (2011), Ströher (2012) e Certeau (2014). Para a coleta dos dados, foram realizadas observações durante as aulas em três turmas de diferentes anos do Ensino Fundamental, de três escolas privadas de grande porte, localizadas em Curitiba. Foram realizadas, também, entrevistas com professores de História das referidas escolas. Os resultados possibilitaram compreender o posicionamento de professores e autores no trabalho com imagens, no contexto das aulas de História no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Uso de imagens para o ensino de História. Livro didático. Ensino Fundamental.

Abstract

The textbook, despite the numerous resources available for teaching history, remains a widely used tool by teachers in the classroom. Images, in turn, help in the process of visual construction of history in the development of critical thinking and the production of historical knowledge by the student. Based on these premises, the article aims to investigate how the images presented in history textbooks are used from the point of view of the teaching practice in the everyday classroom in elementary school. The research, with a qualitative approach, has bibliographical, documentary and field aspects. Authors who gave theoretical support to the studies were Bittencourt (2006, 2012), Viñao Frago (2008), Gaskell (2011), Ströher (2012) and Certeau (2014). To collect the data, observations were made during the classes in three classrooms from different years of elementary school at three large private schools located in Curitiba. There were also interviews with history teachers at these schools. The results enabled us to understand the position of teachers and authors when working with images in the context of history lessons in elementary school.

Keywords: Use of images to teach History. Textbook. Elementary school.



Introdução

É sabido que cada professor, na disciplina sob sua responsabilidade, adota uma didática, a qual compreende os seus saberes de como agir no processo ensino e aprendizagem, somados às suas experiências de erros e acertos, mais a observação da didática de outros professores. Isso tudo se torna um *continuum* de construção, desconstrução e reconstrução da vivência do professor.

Conceituar didática apenas como a arte de ensinar, segundo Mattos (2010), torna-se uma forma muito vaga e simplista de explicá-la, perto do que ela realmente deve significar. Para ele, didática é uma forma de promover a organização de saberes prévios e de reorganizá-los com os novos, a fim de promover a produção do conhecimento.

No ensino de História, a didática contribui para que cada estudante se entenda como um ser social, ainda que os professores não tratem os assuntos da mesma forma hierárquica e as propostas de ensino oscilem entre diferentes tendências epistemológicas. Por meio da didática do ensino de História, busca-se fomentar a consciência do local do “[...] indivíduo ou de um grupo na História de sua sociedade” (CARDOSO, 2008, p. 160), o que torna o professor de História detentor de um importante “[...] papel político em nossa sociedade, papel ao qual não pode se furtar, mas que muitas vezes não percebe, o de formador de consciências” (SILVA; SILVA, 2014, p. 185). Para que essas ações se estabeleçam, faz-se necessário que o professor organize seu conhecimento para, depois, reorganizá-lo com o conhecimento dos estudantes e da cultura local. Somente assim, o professor poderá selecionar as ferramentas que melhor o auxiliem no processo de desenvolvimento da consciência crítica e da produção individual e, ao mesmo tempo, coletiva dos estudantes. Essas



ferramentas, chamadas de materiais didáticos,

[...] são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História (BITTENCOURT, 2012, p. 295).

Com o auxílio dos materiais didáticos em sala de aula, o professor poderá fomentar a reflexão sobre a teoria e estimular a pesquisa e o questionamento do material que é apresentado para os estudantes. Essas ações objetivam que esse educando possa compreender que cada documento histórico é produto de uma construção e que possui a intencionalidade de quem o criou. Embora possa ser identificada uma variedade de materiais didáticos para o ensino de História, o livro didático continua sendo uma ferramenta bastante utilizada pelos professores.

Nessa pesquisa, entende-se que o livro didático é portador de “[...] textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para criar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico”, além de ser também um “[...] importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2006, p. 72-73), o que pode contribuir para um entendimento da cultura histórica. Nem sempre, porém, os livros didáticos possuem essas características.

O livro didático é um produto do universo da edição, que obedece às técnicas de produção e venda vigentes no mercado editorial. Dentro dessa lógica, na maioria das vezes, os autores não têm nenhuma autoridade sobre a estrutura gráfica que será utilizada, uma vez que não lhes é permitido interferir na articulação de textos e imagens que integram os livros didáticos.

Mesmos nos livros que têm um tratamento visual adequado, ressalta Ströher (2012), muitas vezes as imagens dispostas servem apenas de meras ilustrações, ou



emergem para confirmar o texto disposto. Talvez porque muitos historiadores, “[...] apesar de usarem diversos tipos de material como fonte”, ficam “[...] mais à vontade com documentos escritos” (GASKELL, 2011, p. 243). Dessa forma, ignora-se, como afirma Bittencourt (2012), que a pesquisa historiográfica se utilize das imagens como fontes, principalmente no âmbito da história cultural e social. A escola dos *Annales* possibilitou a amplitude de documentos como fontes históricas e as imagens entraram no rol de objetos de pesquisa. Contudo, a análise crítica do documento é a única forma de transformá-lo em monumento. Assim,

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2013, p. 495).

O laboratório do professor de História é a sala de aula e uma das suas ferramentas é o livro didático, composto por textos e imagens. Conjuntamente, cabe ao professor ler e promover a leitura crítica, não apenas dos textos, mas também das imagens dispostas nesses livros, fazendo com que as imagens se tornem mais do que ilustrações, ou sirvam somente para comprovar os textos dispostos, transformando-as em monumento, após a devida análise questionadora.

Cabe ressaltar que nessa pesquisa, na qual foram utilizadas apenas as imagens impressas nos livros didáticos, foi usado o conceito proposto por Cabeleira (2015) para o termo *imagem*. “A palavra imagem refere-se aqui à imagem material, ou seja, a forma que se pode efetivamente ver gravada (impressa)” (CABELEIRA, 2015, p. 179).

Dada a importância dos livros didáticos, somada ao fato de que “[...] ao lado dos textos, cada vez mais, proliferam variadas imagens, essa ferramenta passou a chamar a atenção dos pesquisadores” (BITTENCOURT, 2012, p. 306). Algumas pesquisas voltaram-se exclusivamente às imagens contidas nos livros didáticos, assim enfatizando



as características ideológicas das ilustrações; outras, como descreve Bittencourt (2006), buscaram analisar como determinados segmentos sociais têm sido representados nos diversos livros escolares, e outras, ainda, analisaram dados quantitativos.

Nesse contexto, esse artigo tem por objetivo investigar como são usadas as imagens apresentadas nos livros didáticos de História, do ponto de vista da prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula no Ensino Fundamental. Justifica-se o estudo tendo em vista a necessidade de se pesquisar não apenas o posicionamento dos autores frente às imagens dispostas nos livros didáticos, mas também de se discutir como o professor utiliza-se desse material e o disponibiliza aos estudantes.

Para tanto, buscou-se apoio no conceito de “maneiras de fazer”, de Certeau (2014). Segundo ele, aqueles que deveriam ser consumidores de determinado produto se reapropriam dele, de maneiras múltiplas e, às vezes, não ligadas ao fim desejado por aqueles que o produziram. Como todo conceito só faz sentido se aplicado à realidade, posicionaram-se os autores do livro didático no campo do processo de produção desse produto e, no campo dos consumidores dessa ferramenta e das imagens nela contidas, os professores.

Os objetivos específicos da pesquisa foram contextualizar o livro didático no ensino de História no Brasil, analisar o uso das imagens contidas nos livros didáticos e destacar a forma como os professores trabalham essas imagens junto aos educandos. Os resultados obtidos possibilitaram compreender o posicionamento de professores e autores no trabalho com imagens, no contexto das aulas de História no Ensino Fundamental.

Apontamentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa teve um enfoque qualitativo (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010), possuindo caráter bibliográfico, documental e de campo. A



pesquisa bibliográfica foi pautada nos estudos de Miranda e Luca (2004), Bittencourt (2006, 2012), Viñao-Frago (2008), Gaskell (2011) e Le Goff (2013).

Quanto ao campo escolhido à investigação, no intuito de homogeneizar a amostra, foram definidos alguns critérios. Para a escolha, foi considerado que as instituições de caráter público e privado possuem particularidades quanto à aquisição do livro didático. O primeiro deles foi a opção pela coleta de dados em instituições de dependência administrativa de caráter privado. Justifica-se essa escolha uma vez que se compreende que outro recorte da pesquisa pode ser realizado em instituições de caráter público e, posteriormente, um novo estudo poderá analisar possíveis semelhanças e particularidades nas maneiras de uso das imagens por parte dos professores das instituições públicas e privadas.

Compreendendo que mesmo estabelecendo um recorte para a pesquisa em instituições de caráter privado, as escolas apresentam diferenças entre si quanto ao tamanho e à tradição, o que interfere diretamente nos profissionais que por elas são contratados. Dessa forma, optou-se pelas instituições privadas localizadas em Curitiba, que ofertassem o Ensino Fundamental e porte de mais de 90 alunos. Foram selecionados três dos nove colégios da cidade que atendiam a esses critérios e que autorizaram a pesquisa.

Uma das categorias propostas à análise desses colégios estava relacionada à estrutura física, aos recursos disponíveis e ao indicador do nível socioeconômico. Compreende-se a importância de analisar a estrutura física dos colégios para saber de quais materiais didáticos o professor poderia usufruir durante suas aulas. Os colégios analisados dispõem, em suas estruturas, de quadras cobertas, campos de grama, campo de areia, campos poliesportivos, academia, auditórios, bosque, pátio coberto, parque infantil e cantina coberta. Quanto aos recursos disponíveis, disponibilizam laboratório de ciência, biologia, física e química, biblioteca, salas de aulas, salas de vídeos,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



auditórios, salas para aulas de dança, música, circo, teatro, sala para aula de artes e lousa digital, entre outros.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), os alunos que estudam nesses colégios possuem indicador de nível socioeconômico muito alto, o que significa que esses pais optam por pagar mensalidades elevadas para que seus filhos possam estudar em colégios que apresentem determinada infraestrutura. Dessa forma, a estrutura física do colégio e os recursos disponíveis para uso do professor correlacionam-se aos anseios e à exigência do público da escola.

Quanto à escolha dos participantes, os professores deveriam atender aos critérios: formação em História e disponibilidade. Para que a pesquisa pudesse ser realizada, era fundamental que o professor tivesse sua formação em História e que ministrasse essa disciplina, uma vez que, neste artigo, se objetivou investigar, no cotidiano da sala de aula, como são usadas as imagens apresentadas nos livros didáticos de História, do ponto de vista da prática pedagógica. Outro critério utilizado foi a disponibilidade e vontade de participar da pesquisa, dessa forma, a coleta de dados dependeu da autorização da coordenação dos colégios e do consentimento dos professores. Assim, após a autorização e o direcionamento da coordenação, a pesquisa pode ser realizada com um docente de cada um dos três colégios escolhidos: um deles lecionava no 5º ano; outro lecionava no 6º ano e, o terceiro, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Os colégios foram renomeados com as letras A, B e C. Seguindo a mesma lógica, para os professores, utilizou-se as letras AP, BP e CP. Essas medidas foram tomadas a fim de garantir o anonimato dos participantes.

Para a coleta dos dados, foram utilizados três instrumentos (LÜDKE, ANDRÉ, 2001): a análise documental dos livros utilizados nesses colégios; a entrevista



semiestruturada com os professores selecionados; e a observação de duas aulas de cada professor.

A análise dos livros didáticos objetivou investigar o uso das imagens contidas nos livros didáticos, a fim de se compreender o posicionamento dos respectivos autores. Os critérios de avaliação desses livros foram o apelo visual da obra e as imagens e sua relação com os textos. Os livros analisados foram: *História: 6º ano* (FIAMONCINI, 2011); *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014); *Projeto Universos: História 9º ano* (EDITORA SM, 2012). Para análise dos livros didáticos, seguiu-se a classificação das imagens propostas por Ströher (2012), que as classifica em imagem-ilustração, imagem-prova e imagem-monumento, que posteriormente serão explicadas.

Quanto às entrevistas semiestruturadas com os professores, os questionamentos foram: Há quanto tempo o livro didático vem sendo utilizado pelo professor? O professor participa da escolha do livro didático? Como é o trabalho do professor com o livro didático em específico? O objetivo da entrevista era saber o que narram os professores de História em relação ao livro didático.

No que tange à observação das aulas, foram construídos critérios para o instrumento de observação, pautados em: Como é o trabalho do professor com o livro didático em específico? O professor trabalha com as imagens disponíveis no livro didático? Como é o trabalho do professor com os recursos didáticos em geral? O objetivo era destacar a forma como os professores trabalham essas imagens junto aos educandos, no cotidiano da sala de aula no Ensino Fundamental.

Para o procedimento de análise desses dados, utilizou-se a técnica metodológica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2015). Os resultados das investigações foram agrupados em três tópicos: o livro didático no ensino de História no Brasil; o uso das imagens contidas nos livros didáticos; e a forma como os professores trabalham as imagens junto aos educandos.



O livro didático no ensino de História no Brasil

Antes de contextualizar o livro didático como produto a ser consumido pelos professores de História, é necessário lembrar que, no Brasil, essa ferramenta é integrante da cultura escolar desde o final do século XIX, mas, de acordo com Miranda e Luca (2004), só foi culturalmente aceita no país a partir do Estado Novo. Por sua tradição, como ferramenta inserida no cotidiano escolar, o livro didático tornou-se objeto de pesquisa de diversos historiadores. Nessas pesquisas, procurou-se apresentar as mudanças que os livros didáticos sofreram, tanto nos aspectos formais, quanto no aumento de possibilidades de seu uso.

Na mesma proporção, ampliaram-se as possibilidades de estudo desse material. Ainda para Miranda e Luca (2004), as pesquisas sobre livro didático concentram-se na multiplicidade da fonte e na lógica de mercado que comanda a sua produção. Viñao-Frago (2008), no entanto, exemplifica com outras variações:

[...] como fonte para o conhecimento das imagens e representações sociais sobre a infância, a escola, a família e outros temas similares; como instrumentos de aculturação escrita; como veículos transmissores de valores e atitudes ou um modo de doutrinação ideológica política; como uma forma a mais de trabalho dos alunos junto aos exercícios e folhas soltas. E, ainda, como meio para o estudo do currículo e das diferentes disciplinas e atividades escolares (distribuição do tempo e organização do trabalho em sala de aula, elaboração de uma tipologia de atividades e exercícios, avaliação destes etc.); como uma inovação educativa dentro do movimento internacional da Escola Nova e como um instrumento de expressão pessoal e subjetiva do aluno. Também, como era de se esperar, despertou interesse o estudo de seus aspectos materiais (formato, dimensões, na disposição dos espaços gráficos etc.), de sua iconografia (interior e capas, impressas ou realizadas pelo aluno) e de seus diferentes usos (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 18).

Na história da cultura escrita, o livro didático enquadra-se no conceito que se refere a caderno escolar. Para Viñao-Frago (2008), caderno escolar, em um conceito estrito, é “[...] um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma



de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares” e, num sentido amplo, “[...] inclui, da mesma maneira, os exercícios ou trabalhos de alunos realizados em outras folhas soltas ou costurados ou encadernados posteriormente” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 19). No contexto dessa pesquisa, porém, entende-se que é outra, dentre as classificações do referido autor, a que melhor atende aos objetivos colimados. Assim, para que se possa entender cadernos escolares como livros didáticos, é necessário reportar-se a Viñao-Frago (2008) quando expõe “[...] dentro das distintas denominações históricas”, que

[...] cadernos produzidos por casas editoriais, normalmente para atividades ou matérias, em que uma boa parte deles vem já ocupadas por textos, ou ilustrações ou números e nos quais o aluno se limita a executar os exercícios propostos algumas vezes com uma simples marca, palavra ou frase, um produto editorial cada vez mais abundante a partir da década de 1970 e que se acha às vezes a meio caminho entre livro o livro texto, o livro ou caderno de exercícios e a ficha de trabalho (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 21-22).

Devido às funções e à permanência na sala de aula, o passar dos anos e as transformações culturais influenciaram a produção e a leitura do livro didático.

É sabido que os livros didáticos são mercadorias culturais (BITTENCOURT, 2012) e, como tal, devido à influência que exercem no contexto educacional, o Estado passou a controlar sua produção e distribuição (FRANCO, 2014). Na década de 1930, conforme explicam Miranda e Luca (2004), estabeleceu-se uma política pública, ao ser criada uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, com o papel de instituir normas para a produção, compra e utilização desse material pedagógico. Assim, como a educação é um meio eficaz para repassar valores e modelos de conduta, na Era Vargas, o livro didático podia ser o veículo para doutrinação ideológica (MIRANDA; LUCA, 2004). Contudo, isso não foi exclusividade desse período.

Igualmente, no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), os livros didáticos destinados a crianças e jovens objetivavam a manipulação ideológica.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Aumentou-se o número de obras com teor cívico, bem como as determinações de como o indivíduo deveria portar-se no coletivo. Era importante formar pessoas acríticas, principalmente com as questões governamentais. Houve censura e ausência de liberdades democráticas no cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, nos materiais por elas utilizados (MIRANDA; LUCA, 2004). Isso exemplifica o motivo pelo qual o livro didático deve ser “[...] entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2012, p. 302). É fundamental, portanto, refletir que os livros didáticos são introduzidos de fora do ambiente escolar, atentar para a “[...] determinação reguladora do afazer escolar” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 16) e, segundo Bittencourt (2012), para seu papel como instrumento de controle do ensino por parte de diversos agentes de poder.

Pode ser considerada importante, também, a função desempenhada pelo livro didático no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Bittencourt (2012), o livro didático, além de apresentar, de forma sistematizada, os temas propostos nos currículos escolares, ainda oferece um suporte de métodos pedagógicos que estão contidos nos exercícios e nas atividades propostas. Albuquerque e Cruz (2015) afirmam que os professores se utilizam das orientações pedagógicas dispostas nos livros didáticos e que eles consideram tais orientações como uma maneira de mantê-los atualizados, bem como de auxiliá-los quanto ao uso de novos recursos pedagógicos. Dessa forma, o livro didático associa os conteúdos e os métodos em apenas um material.

No intuito de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica da escola pública. O PNLD é administrado pelo MEC, que

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] a cada ano [...] adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos (BRASIL, 2017).

De acordo com o PNLD, para a escolha do livro didático que será utilizado pela escola da rede pública, é necessário que os professores e a equipe pedagógica analisem as resenhas contidas no Guia do Livro Didático. É uma recomendação do PNLD que, para a escolha do material os docentes e a equipe considerem que o “[...] livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições” (BRASIL, 2017, p. 1).

No que se refere à escolha das obras por parte do MEC, desde 1996, “[...] estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127). No Plano Nacional do Livro Didático de 2002, passou-se a analisar as coleções contidas no Guia do Livro Didático e não mais os volumes individuais. Já em 2005, o guia era organizado em ordem alfabética, em forma de catálogo (MIRANDA; LUCA, 2004). Com isso, não apenas o Estado, mas as leis de mercado passaram a influenciar o livro didático.

Com tais modificações, Miranda e Luca (2004) e Bittencourt (2012) afirmam que o livro didático assumiu a categoria de mercadoria. Tornou-se um produto e como produto deveria atender às demandas dos consumidores, ou seja, aos professores e aos estudantes.

Como consumidores, os professores de História têm suas especificidades, que não passam despercebidas pelas autoridades governamentais. Algumas mudanças nos livros didáticos são decorrentes das transformações das disciplinas e de suas finalidades



(BITTENCOURT, 2012). Nesse sentido, os livros deixaram de lado os “[...] estudos fragmentados das datas comemorativas e dos feitos político-institucionais dos grandes homens, além da metodologia de memorização”. As editoras tiveram de buscar historiadores

[...] mais atentos nas renovações historiográficas, preocupados em narrar a história dos excluídos, os conflitos entre os diferentes grupos sociais, destacar a pluralidade cultural do país, incentivar o raciocínio histórico que vai além da memorização (FRANCO, 2014, p. 150).

Acrescentam Miranda e Luca (2004) que passou a existir maior preocupação quanto à didática, direcionada para o que é, o que pode e o que deve ser ensinado em História. Dentro dessas variantes, analisaram os manuais do Plano Nacional do Livro Didático de 2005, bem como os livros que foram avaliados, classificando-os em quatro eixos temáticos centrais que direcionam os autores dos livros didáticos de História: visão da História; construção do conhecimento do aluno; orientação curricular e historiografia.

Além dos eixos temáticos, Miranda e Luca (2004) também classificaram as abordagens utilizadas pelos autores dos livros didáticos de 2005. Para elas, existiram três grupos de possibilidades de abordagem dos eixos temáticos: um que “[...] valoriza a dimensão formativa que advém do procedimento histórico e do tipo de leitura e problematização de fontes que caracteriza a ação do historiador”; outro grupo detentor de uma “[...] visão mais informativa acerca da narrativa acontecimental do passado”; e um terceiro, caracterizado por possuir uma visão “[...] histórica derivada de um conhecimento socialmente acumulado, bem como dos recortes canônicos de conteúdo”, mas que, entretanto, “[...] explora também a dimensão construtiva do conhecimento histórico, problematiza as fontes, apresenta elementos que garantem a alunos e professores a compreensão acerca da dimensão de provisoriedade da explicação histórica” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).



Apesar de o trabalho de Miranda e Luca (2004) apresentar a complexidade dessa ferramenta didática, não foram abordadas as questões ligadas à iconografia dos livros didáticos, no que se refere à importância ao ensino de História e o custo do uso das imagens na produção do material. Não se tratou, igualmente, da questão de que, a cada ano, os autores dos livros didáticos diversificam as fontes históricas e aumentam o número de imagens de cada edição (FRANCO, 2014).

Diante das transformações e influências sofridas ao longo da história, é necessário que o professor se posicione como um “leitor crítico da obra didática” e reflita, também, “[...] sobre o acervo iconográfico dos livros que seleciona para os alunos” (BITTENCOURT, 2006, p. 86), aceitando, inclusive, o desafio do tratamento metodológico que esse acervo exigirá.

No que se refere às imagens e ao seu papel na História, como explica Le Goff (2013), “[...] não há história sem documentos, há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira” (LE GOFF, 2013, p. 490). Essa assertiva é complementada por Bloch (2001), pois para ele

[...] seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso [...]. Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem que sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos (BLOCH, 2001, p. 80).

Dessa forma, tanto as imagens quanto os textos contribuem para a construção e a compreensão do passado. Reitera Gaskell (2011) que alguns historiadores têm dado valiosas contribuições à visão do passado ao utilizar as imagens de forma peculiar e, particularmente, histórica.

A análise das imagens pode contribuir para a construção da intencionalidade de



quem as produziu e para quem foram produzidas; auxiliar no delinear de uma sociedade e de sua cultura; ajudar na compreensão de costumes, de tradições, etc. Assim, no acervo iconográfico, existem inúmeras possibilidades que podem ser utilizadas como fonte no ensino de História.

Porém, quando se trata das imagens que estão nos livros didáticos que vão para as salas de aulas, faz-se necessário lembrar que elas devem ser acessíveis “[...] ao público infantil ou juvenil” (BITTENCOURT, 2006, p. 73), além de serem limitadas e condicionadas por motivos técnicos, econômicos e ideológicos. Interferem na escolha das imagens o valor de direitos autorais, os custos de impressão e as tendências mercadológicas. Esses condicionamentos limitam a autonomia dos autores dos livros didáticos. Nesses casos, a impossibilidade de decidir sobre o acervo iconográfico a ser utilizado ocasiona divergências entre as imagens e os textos disposto no livro didático.

Não obstante isso, alguns autores podem decidir sobre a disposição de textos e imagens. Logo, os textos e as imagens dispostos nesses livros são elaborados de acordo com o ponto de vista de quem os escreveu. O autor produz o livro didático para ser consumido pelos professores e pelos estudantes, sendo que as imagens dispostas obedecem a certas intencionalidades na produção desse livro.

O uso das imagens contidas nos livros didáticos

Apesar da ampla utilização de imagens como recurso pedagógico no ensino de História e, conseqüentemente, nos livros didáticos, Bittencourt (2012, p. 360-361) salienta que “[...] são poucas as referências disponíveis sobre o uso das imagens”. Partindo desse pressuposto, foram construídos critérios para a avaliação dos livros utilizados nos colégios A, B e C e que se constituem objeto da pesquisa: o apelo visual, as imagens e a relação com os textos, e a periodicidade de uso de cada obra.

Nos livros analisados *História: 6º ano* (FIAMONCINI, 2011); *Projeto*

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Universos: História 9º ano (EDITORA SM, 2012) e *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014), é possível observar que são ricos em imagens, os textos dispostos relacionam-se com as imagens e, além disso, trazem atividades e propostas pedagógicas aos professores.

No que tange ao livro didático adotado no colégio A, algumas informações acerca das obras tornam-se pertinentes. O livro didático *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014) faz parte de uma coleção de livros dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que foi elaborada para uso do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A coleção é composta por livros consumíveis – os estudantes utilizam o material no decorrer do ano letivo, o que inviabiliza sua reutilização – e é acompanhada de anexos e de outros volumes separados, denominados: caderno de lição de casa; regras e peças; riqueza cultural brasileira – festejos; jogo de tabuleiro. Na primeira capa, o livro didático traz o título da coleção, a identificação do componente curricular, o nome do autor, a identificação do ano do ciclo ao qual se destina a obra e a editora. Na folha de rosto, o livro destinado ao aluno faz uma breve explicação acerca do material e traz o código e os passos para serem seguidos para acesso ao conteúdo multimídia. Na terceira capa, dentre outras informações anteriormente dispostas, o livro didático apresenta dados acerca da formação e da experiência profissional do autor, a presença do número da edição – no caso 1ª edição – o ano em que a obra foi impressa e o local no qual a obra foi editada.

No colégio B, é adotada a apostila denominada *História: 6º ano* (FIAMONCINI, 2011), material didático que faz parte da coleção de apostilas elaboradas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Nesse colégio, utiliza-se uma apostila para cada ano do Ensino Fundamental, material este desenvolvido pela equipe da editora da instituição e, segundo Fiamoncini (2011), a coleção de apostilas é pensada e produzida de acordo com os Parâmetros

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com Fiamoncini (2011), o material didático utilizado no colégio segue as orientações do PCN no que se refere à criatividade e ao acesso a diferentes fontes de informação, pois se compreende que o conhecimento – “[...] capacidade de leitura do contexto, contraposição de ideias e possibilidade de absorver diferentes informações de meios distintos – sobre a realidade em que se vive, a criatividade é essencial para a proposição de soluções para as atuais questões sociais brasileiras” (FIAMONCINI, 2011, p. 5). Nesse sentido, o material traz diferentes imagens, que possibilitam, aos estudantes, produzir conhecimento a partir de meios distintos de fontes.

No colégio C, utiliza-se o livro da coleção *Projeto Universos: História 9º ano* (EDITORA SM, 2012), o qual faz parte de uma coleção elaborada para os estudantes do 6º ao 9º ano do ciclo do Ensino Fundamental e disponibiliza um livro diferente para cada componente curricular: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Foram consultados o Guia PNLD 2011 (BRASIL, 2011), o Guia de livros didáticos PNLD 2013 (BRASIL, 2013) e o Guia PNLD 2014 (BRASIL, 2014) para saber se os livros utilizados nas instituições pesquisadas fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático. Cabe salientar que fazer parte da lista dos livros aprovados no PNLD não é uma obrigatoriedade para essas obras, uma vez que as instituições de caráter privado não são contempladas pelo programa do MEC de distribuição gratuita desse material. Após a consulta, os livros *Projeto Universos: História 9º ano* (EDITORA SM, 2012) e *História: 6º ano* (FIAMONCINI, 2011) não foram encontrados nos Guias PNLD (BRASIL, 2011, 2013, 2014). Entretanto, a versão de origem do livro *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014) compõe a coleção que está na lista das obras do Guia de livros didáticos PNLD 2013 (BRASIL, 2013).

Para aprofundar a investigação, foi escolhido o livro didático *Porta aberta 5:*



História (LIMA, 2014), uma vez que essa obra é parte integrante da coleção que está na lista das obras do Guia de livros didáticos PNLD 2013 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013), e

[...] apresenta uma proposta de organização por eixos temáticos, distribuídos em unidades temáticas. Prioriza a diversidade e a diferença como elementos que perpassam todos os volumes, possibilitando o trabalho com conceitos fundamentais para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber: mudanças, permanências, rupturas, identidade, passado, presente, futuro e fonte histórica (BRASIL, 2013, p. 141).

No que se refere às imagens utilizadas na coleção, ainda segundo o guia de 2013, “[...] a obra oferece um significativo número de imagens que possibilitam a interpretação e o estabelecimento de relações entre diferentes fontes históricas” (BRASIL, 2013, p. 141).

No livro *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014), que se destina aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, analisaram-se as imagens, buscando compreender sua utilização no livro didático. Na busca de teóricos que pudessem auxiliar nesse estudo, encontrou-se a pesquisa feita por Ströher (2012), que, após a análise das imagens dispostas em livros didáticos, classificou-as conforme sua utilidade no contexto da publicação, estipulando as seguintes categorias:

[...] imagem-ilustração: com função unicamente decorativa, sem relação direta com os textos que acompanham ou que são desnecessárias para a compreensão do mesmo;

[...] imagem-prova: apresentada como retrato do passado, confirmando ou reafirmando o que o texto argumenta, atuando como elemento confirmatório do discurso do autor;

[...] imagem-monumento: que problematiza a fonte e a questiona, mas sem tomá-la como a única verdade do passado (STRÖHER, 2012, p. 51).

A partir dessa categorização, procedeu-se à análise das imagens dispostas no livro didático *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014), que foram classificadas em imagem-ilustração, imagem-prova e imagem-monumento. Os resultados estão dispostos na Tabela 1.



Tabela 1 – Número de imagens dispostas nas categorias

Livro	Total de imagens analisadas	Classificação das imagens		
		Imagem-ilustração	Imagem-prova	Imagem-monumento
Porta aberta 5º ano	297	102	170	25
	100%	34%	57%	9%

Fonte: As autoras (2016).

Para a análise dessas imagens, é preciso atentar que o ensino de História para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a preocupação de introduzir noções e conceitos históricos, os quais serão progressivamente trabalhados nos anos seguintes. No *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014), é possível verificar que a imagem-prova consegue transmitir a noção de “tempo histórico do antes e do depois”, “o conceito de geração” e o “conceito de duração”, que são propostos pelo Plano Curricular Nacional de História (BITTENCOURT, 2012, p. 113). Após a categorização das imagens dispostas no livro de Lima (2014), é possível perceber que a imagem-prova pode ser compreendida como o principal recurso utilizado na obra.

A imagem-prova possibilita a noção de fonte histórica, para isso, disponibiliza os documentos e demonstra sua importância ao estudo da História. No livro de Lima (2014), dentre essas imagens, encontram-se as fontes impressas, como a imagem do jornal *Gazeta de Notícias* de 1888; as fontes iconográficas, como variadas fotografias e pinturas de múltiplos períodos históricos; e os mapas. Essas fontes históricas, anteriormente referidas, estão em consonância com a definição de fonte histórica apresentada por Le Goff (2013). Dessa forma, as crianças ampliam a compreensão do conceito de documento histórico e aprendem a importância dos variados objetos para o



estudo de História.

O recurso empregado por Lima (2014), de utilização de fontes históricas como possibilidade de confirmação do texto disposto, é aplicado ao longo de toda a obra. Além de ser uma forma de comprovar o texto histórico, esse recurso auxilia no processo de memorização e compreensão da disciplina de História, uma vez que proporciona a relação do texto com a imagem visual. O uso da imagem-prova pode ser exemplificado com a utilização da fotografia de Marc Ferrez, intitulada “Partida para a colheita de café com carro de boi, Vale do Paraíba, c. 1885” – disposta na Imagem 1 – Imagem-prova.

Imagem 1 – Imagem-prova



Fonte: Marc Ferrez, 1885. Coleção Gilberto Ferrez, acervo Instituto Moreira Salles (LIMA, 2014, p. 84).

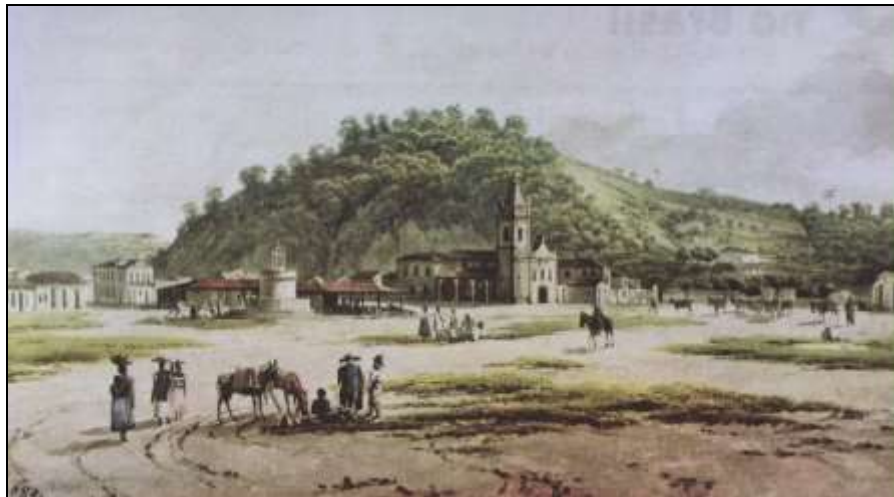
A fotografia de Marc Ferrez – “Partida para a colheita de café com carro de boi” – é utilizada após o texto que trata das questões acerca do sistema de produção do café no Brasil Império. Nas palavras de Lima (2014), a “[...] mão de obra de obra utilizada inicialmente nos cafezais foi a de africanos e afrodescendentes escravizados”. Nesse sentido, a fotografia de Marc Ferrez é utilizada por Lima (2014) como uma forma de



fonte iconográfica que confirma as palavras em relação à participação de africanos e afrodescendentes no processo de produção do café.

Na Imagem 2 – Imagem-prova, está disposta a imagem produzida em 1817, do Campo de Santana, de Thomas Ender.

Imagem 2 – Imagem-prova



Fonte: Thomas Ender. 1817. Aquarela. Biblioteca da Akademie der Bilden (LIMA, 2014, p. 18).

Pode-se considerar que Lima (2014) utiliza-se da imagem-prova, que representa o lugar no qual atualmente fica o centro do Rio de Janeiro, no intuito de reforçar que “[...] grandes centros urbanos eram poucos. Eles eram cidades sede da capital, como Salvador e Rio de Janeiro, ou estavam situados nas regiões mineradas de Goiás e Minas Gerais. [...] Em boa parte das cidades não havia organização urbana” (LIMA, 2014, p. 18). Essa imagem-prova, além de representar a imagem que comprova o texto, também consegue transmitir a noção de tempo histórico do antes, para que se possa comparar com o contemporâneo.

A possibilidade de noção de tempo histórico do antes e do depois é proporcionada por duas imagens que representam a cidade de São Sebastião, do Rio de



Janeiro. Uma das imagens trata de um prospecto da cidade de São Sebastião vista do mar, na qual aparece o relevo, a composição dos prédios e os tipos de embarcações dos anos finais do século XVIII. Já a segunda imagem refere-se a uma fotografia do ano de 2013, da vista da praia de Copacabana. Com essas duas imagens, Lima (2014) procura evidenciar as rupturas e permanências entre o passado e o presente no Rio de Janeiro.

No que se refere à imagem-monumento, a categoria agrupou 9% das imagens do livro *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014). Essas imagens aparecem disponibilizadas ao lado de questões reflexivas, que proporcionam, aos estudantes, uma leitura da imagem como forma de compreender a realidade. A utilização da imagem-monumento pode ser observada na Imagem 3 – Imagem-monumento.

Imagem 3 – Imagem-monumento



Fonte: © Juan Manuel Blanes. 1889. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Artes Visuais, Montevideu, Uruguai. (LIMA, 2014, p. 93).

Lima (2014) disponibiliza a imagem da tela a óleo de Juan Manuel Blanes, que retrata a Guerra do Paraguai e questiona o estudante: “Que sentimentos podemos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



observar no semblante da mulher representada na imagem? [...]. Que características da Guerra do Paraguai essa imagem nos mostra?” (LIMA, 2014, p. 93). Ao valer-se dessa imagem disposta ao lado de questionamentos acerca do tema tratado, Lima (2014) instiga o estudante a refletir sobre as representações contidas na imagem.

Antes de iniciar cada unidade do livro, Lima (2014) apresenta uma imagem-monumento para que o estudante faça reflexões prévias, busque seus conhecimentos acerca do tema que será abordado, bem como associe a imagem ao principal tema a ser trabalhado na unidade. Lima (2014) explica as “Páginas de abertura”: “É com páginas bem coloridas e atraentes como estas que você vai começar cada unidade. Uma abertura é diferente da outra. Dica: observe bem as imagens de abertura, pois elas dão pistas sobre o que você vai estudar na unidade” (LIMA, 2014, p. 4). A Imagem 4 – Imagem-monumento representa a imagem disposta no início da Unidade 3, “Quem vai governar o Brasil?” (LIMA, 2014, p. 55).

Imagem 4 – Imagem-monumento



Fonte: © Guilherme Litran: *Carga de Cavalaria*, óleo sobre tela, 1893. Acervo do Museu de Júlio de Castilhos, Porto Alegre, Brasil. Imagem dispostas em duas páginas (LIMA, 2014, p. 54-55).



Uma das imagem-monumento utilizada por Lima (2014) pode ser exemplificada com a utilização da tela a óleo de Guilherme Litran, de 1893, intitulada *Carga da Cavalaria*. A imagem-monumento é utilizada na abertura da unidade 3, denominada “Quem vai governar o Brasil”. Na lateral superior direita estão dispostas questões que problematizam a imagem: “Na imagem, as pessoas parecem comemorar algo ou opor-se a algo? [...]. Por que as pessoas protestam contra um governo?” (LIMA, 2014, p. 54-55). Nesse sentido, a junção da imagem com as questões problematizadoras proporcionam a reflexão sobre o discurso que está representado na imagem, bem como levam a refletir sobre questões ligadas à política contemporânea.

As charges utilizadas por Lima (2014) também foram selecionadas para a categoria imagem-monumento. Ao valer-se das charges, Lima (2014) possibilita a reflexão e aguça o pensamento crítico do leitor em relação às imagens. Dessa forma, as charges podem ser compreendidas como produções de diferentes momentos históricos e importantes documentos à compreensão e ao estudo da História. A utilização das charges também proporciona a compreensão de que os artistas colocam em suas obras intencionalidades, logo, elas não podem ser compreendidas como neutras, nem como cópias fidedignas da realidade.

Entendendo e crescendo com esse tipo de informação, a criança desenvolverá senso crítico, não apenas para as imagens que serão apresentadas nos livros de História, mas também para imagens que aparecem em comerciais e em outros meios de comunicação.

Por se tratar de um livro didático de 5º ano do Ensino Fundamental, é compreensível que o número de imagem-monumento não representasse um número expressivo dentro das imagens utilizadas na obra. O livro é destinado a crianças que estão começando a estabelecer as suas relações com o mundo e ainda precisam de indícios concretos para formular suas representações mentais. Devido a isso, o livro



didático destinado a essas crianças deve incluir o maior número de imagens possíveis, uma vez que as “[...] ilustrações concretizam a noção abstrata de tempo histórico” e servem como testemunho do passado (BITTENCOURT, 2006, p. 75).

No que se refere à categoria imagem-ilustração, as imagens, assim classificadas, totalizaram 34% das contidas no livro *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014). Apesar do caráter decorativo dessas imagens e de sua irrelevância para a compreensão dos textos (STRÖHER, 2012), essas ilustrações também podem ajudar a criança a estabelecer relações com seu mundo. Nessa categoria, foram incluídas imagens de ícones representados por crianças e alguns objetos, cuja função é chamar a atenção dos estudantes para as atividades propostas no decorrer do livro. Ao lado da atividade denominada “Oficina” (LIMA, 2014) – seção destinada à elaboração de produção individual dos estudantes – há um ícone representado por um papel com lápis coloridos, cola e tesoura. A atividade intitulada “Trabalhar com documentos” (LIMA, 2014) – seção destinada a trabalhar com os conceitos de tempo e de documento – acompanha um ícone representado por uma bússola e um papel enrolado. As atividades intituladas “Fique sabendo”, “Ler para”, “Que tal...?” (LIMA, 2014) são acompanhadas de ícones representados por crianças que direcionam o olhar dos estudantes para o nome de cada atividade. A seção de nome “Para se divertir” (LIMA, 2014) – seção que propõe brincadeiras – acompanha um ícone composto por duas crianças brincando.

Analisando a disposição de textos e imagens no livro *Porta aberta 5: História* (LIMA, 2014) é possível concluir que a autora participou da escolha da estrutura gráfica dele. Os textos e as imagens apresentam-se em sintonia. Sumarizando, após a análise, percebe-se que o material apresenta imagens com características condizentes com as determinações para o ensino de História, cabendo analisar a maneira como os professores apropriam-se da ferramenta que a eles é disponibilizada.



A forma como os professores trabalham as imagens junto aos educandos

Para investigar como são usadas as imagens apresentadas nos livros didáticos de História, foi necessário observar a atuação dos professores no cotidiano da sala de aula, no Ensino Fundamental.

Torna-se pertinente descrever o campo em que atuam os consumidores do livro didático e das imagens nele dispostas, uma vez que o lugar de onde se fala e para quem se fala são importantes à análise.

Esses professores trabalham em colégios bem-conceituados em Curitiba. A média de pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio¹ (ENEM), de acordo com o INEP (2014), é de aproximadamente 610 pontos para o colégio A, 600 pontos para o colégio B e 560 pontos para o colégio C. Apesar de ser um indicador de ensino do Ensino Médio, torna-se um dado importante uma vez que a maioria das crianças realiza seus estudos, nesses colégios, desde a Educação Infantil.

Detentor de grande tradição em Curitiba, no colégio A existem listas de espera para matrículas. Muito conhecido e procurado é também o colégio B. Quanto à procura e tradição, o colégio C ocupa um lugar modesto diante dos outros dois. Entretanto, o colégio A iniciou suas atividades há mais de um século e os colégios B e C possuem menos de cinquenta anos de atividades.

Outro elemento que denota a particularidade na forma de uso das imagens dispostas nos livros didáticos é a formação dos professores. A professora AP é bacharel e licenciada em Sociologia, História e Geografia, licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Leitura de Múltiplas Linguagens e possui 26 anos de docência. O professor BP é bacharel e licenciado em História e mestre em Memória e Patrimônio,

¹ Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) auxiliam estudantes, pais, professores, diretores das escolas e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no Ensino Médio, podendo servir como subsídio para o estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação (INEP, 2014).



possuindo 11 anos de docência. O professor CP é bacharel e licenciado em História e pós-graduado em Sociologia, Política e Antropologia Cultural, com 6 anos de docência. Apesar de todos terem formação em História, a titulação e o tempo de docência diferem bastante, o que se pode interferir na relação com o material, que é comum a todos.

Os professores AP e CP relataram que participam da escolha do livro didático, porém, nem sempre o livro escolhido é aquele da preferência deles, uma vez que a escolha final depende do voto de todos os envolvidos no processo pedagógico. De acordo com Certeau (2014), na vida cotidiana, os sujeitos “[...] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 2014, p. 40). O livro didático como uma imposição, e não uma escolha pessoal, torna-se um mecanismo de controle das atividades dos docentes. Entretanto, mesmo que discretamente, esses docentes encontraram formas de burlar o estabelecido.

Quanto à forma como cada professor apropria-se desse material e das imagens, cujo uso lhes é imposto, a pesquisa apoiou-se nos conceitos de tática e estratégia de Certeau (2014). O autor chama de tática a ação calculada pela ausência de poder próprio, que ocorre quando, para o sujeito

[...] nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por um lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado (CERTEAU, 2014, p. 94).

No que tange ao termo *estratégia*, Certeau (2014) explica que “[...] chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2014, p. 93). Dessa forma, considera-se que os professores agem de acordo com algumas táticas,



enquanto os administradores dos colégios produzem as estratégias.

Em relação às formas de uso do livro didático junto aos educandos, os professores AP e CP narraram que utilizam pouco o material. Quanto a isso, a professora AP afirmou que “[...] o professor que trabalha apenas com o livro didático, não pode dar aula no [colégio] A”. Já o professor CP explicou que “[...] os textos complementares são de difícil entendimento, apresentam uma linguagem acadêmica, ou seja, de difícil compreensão para os alunos”. Ambos os professores, AP e CP, relataram que os textos dos temas abordados trazem uma complexidade incompatível com a faixa etária das crianças. Dessa maneira, eles selecionam o que e quando será utilizado.

A forma pela qual eles se utilizam desses livros, ou melhor, o rejeitam, pode ser entendida como uma não conformação à regra estabelecida. Nas palavras de Certeau (2014), “[...] esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina” (CERTEAU, 2014, p. 41). Além disso, apesar de trazerem uma variada gama de imagens, a falha indicativa na faixa etária, por eles mencionada, não possibilita o uso do livro didático, o que faz com que os professores escolham outras imagens para trabalhar em sala de aula, indicando a autonomia desses professores.

No cotidiano, o professor BP utiliza uma tática própria. A tática usada pelo professor BP, contra o sistema controlador formado pela obrigatoriedade do uso da ferramenta didática, é a elaboração de um relatório de observações com críticas e elogios à apostila utilizada. Contudo, observou-se que a apostila é o principal material didático por ele usado. Isso pode ocorrer devido à falta de autonomia que o professor BP possui. O colégio B, todos os anos, propagandeia os números de aprovados no vestibular. Assim, torna-se mais eficaz seguir a apostila à risca, para poder dar conta do plano de ensino do ano.

O plano de aula também é uma ferramenta de controle, quando não é feito pelo



próprio professor, e os três colégios analisados seguem essa estratégia. De acordo com Certeau (2014), a estratégia é estruturada pela demanda de um poder.

No colégio A, apesar de desenvolvido por todo o corpo docente, o plano de aula é elaborado para todo o semestre e aprovado pela coordenação, sendo que os professores devem seguir o que é estipulado. A professora AP, no entanto, explicou que estava um pouco atrasada com o conteúdo, o que também é um indicativo de fugir ao esquema. Ela mencionou dar preferência aos questionamentos dos alunos e aos problemas a serem discutidos durante as aulas. Essa predisposição para a aula dialogada favorece a aprendizagem, mas isso pode significar atrasos nos planos estabelecidos.

Nas aulas observadas, constatou-se que, apesar de não serem utilizadas as imagens que o livro didático proporciona, na maioria das vezes, as imagens utilizadas são imagem-monumento. As imagens trazidas pela professora AP variavam entre charges, fotografias, propagandas, imagens de jornais e pinturas, todas buscando desenvolver uma leitura crítica por parte dos educandos. Como o tempo é curto para o número de atividades programadas no plano de aula, as atividades têm que ser trabalhadas muito rapidamente.

O professor CP relatou que são poucas as aulas para cumprir o conteúdo programado e, mesmo assim, afirmou que cumpre o cronograma. O que se observou nas aulas desse professor é que ele usa as imagens do livro didático. Quanto a isso, explicou que apesar da incompatibilidade dos textos, as imagens adequavam-se às aulas e que, além disso, todos os alunos tinham o livro, o que facilitava a visualização.

Notou-se também um ritmo intenso de aula, em que as imagens trabalhadas pelos professores CP e BP eram, na maioria das vezes, imagem-prova. Eles utilizavam-se de fotos e pinturas para comprovar aquilo que estavam falando sobre o tema abordado. Outras vezes, utilizavam imagem-ilustração, como, por exemplo, mapas para facilitar a localização geográfica, ou ainda, recorriam a recursos como *Google Earth*,



para que os estudantes pudessem conferir, no mapa, os lugares de que se estava tratando.

Como observa Certeau (2014, p. 95), “[...] a tática é determinada pela ausência de poder”. Assim, apesar das táticas que esses professores utilizam dentro das estruturas em que atuam, quase não trabalham com as crianças as imagem-monumento. Esse posicionamento parece compreensível no ambiente de pressão e disciplina em que estão inseridos.

Considerações finais

O livro didático sofreu grandes mudanças, tanto em sua organização, quanto na abordagem, no decorrer dos tempos. Apesar de essa ferramenta pedagógica ter uma longa história, o que a mantém sempre presente nas salas de aula é a forma como ela é adaptada às transformações culturais. O livro didático é visto e tratado como mercadoria, entretanto, ainda atua como suporte de conhecimento e ferramenta de controle.

Na sua produção, o livro didático de História recebe influências mercadológicas, de agentes do governo e da própria mudança na historiografia. As mudanças historiográficas e as técnicas gráficas dos livros possibilitaram a disseminação do uso de imagens, as quais ocupam uma parte considerável nos exemplares. Percebe-se que o posicionamento dos autores dos livros acompanhou as mudanças da escrita da História.

Considerando as discussões acerca da importância do livro didático como produto do mercado gráfico, investigou-se como os autores posicionam-se frente ao uso das imagens no livro por eles elaborados. A pesquisa permitiu inferir, nos livros didáticos analisados, que os autores não utilizam imagens de forma aleatória, mas, sim, sincronizam-nas com os textos. Além disso, foi possível perceber que as imagens dispostas entre os textos apresentam-se das mais variadas formas, como quadros,



fotografias, documentos, fotos de utensílios e ilustrações.

Em relação ao uso desse material por parte dos professores, percebe-se que apesar da frequência dos livros didáticos na sala de aula, os professores apropriam-se deles de formas diferentes. O pouco tempo destinado às aulas de História, a necessidade de cumprir o plano de ensino programado, a tradição e a necessidade desses colégios de atingirem bons resultados, somados à imposição do livro didático a ser utilizado, influenciam a forma como os professores utilizam essa ferramenta e as imagens nela agrupadas. Apesar desses desafios, os professores são críticos do livro didático que deverá ser utilizado por eles e pelos estudantes e elaboram táticas para o uso de outras imagens além das disponibilizadas nessas obras.

Por fim, como essa pesquisa tratou apenas do uso do livro didático na rede privada, sugere-se dar a ela continuidade, investigando o que ocorre na rede pública de ensino, no intuito de comparar essas distintas realidades e buscar descobrir convergências e divergências em relação ao uso do livro didático.

Referências

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ALBUQUERQUE, Rielda Karyna de; CRUZ, Magna Silva. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – acervos complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2015, v. 96, n. 243, maio/ago., p. 439-456.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2015.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 69-90.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília: MEC, SEF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658>. Acesso em: 8 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia PNLD 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEF, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2349-guia-pnld-2011---anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 8 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia de livros didáticos PNLD 2013 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEF, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/3773-guia-pnld-2013---ensino-fundamental>>. Acesso em: 8 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia PNLD 2014**. Brasília: MEC, SEF, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 8 set. 2017.

CABELEIRA, Helena. As imagens como fonte histórica (2005-2014). In: ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **História da Educação, fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014)**. Porto: CITCEM, 2015. p. 175-204.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática histórica. **Rev. Bras. Hist.**, 2008, v. 28, n. 55, p. 153-170.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

EDITORA SM (Org.). **Projeto universos: História 9º ano**. São Paulo: Editora SM,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



2012.

FIAMONCINI, Celina. **História**: 6º ano. Curitiba: Positivo, 2011.

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 143-164.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. 11. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 243-296.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem por escolas 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 3 out. 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Unicamp, 2013.

LIMA, Mirna. **Porta aberta 5**: História. São Paulo: FTD, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário júnior da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2010.

MIRANDA, Sonia R.; LUCA, Tania R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SILVA, Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2014.

STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com as imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. **Revista do Corpo Discente do programa de pós-graduação em História da UFRGS**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 11, p. 46-70, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634>>. Acesso em: 27 set. 2015.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



VIÑAO-FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C.V. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

Sobre as Autoras

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Licenciada em Pedagogia, bacharel em Direito, mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior, mestre em Educação, doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Endereço eletrônico: alboni@alboni.com

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

Bacharel em Administração. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Endereço eletrônico: alexandrafmribeiro@gmail.com

Recebido em: 12/10/2017

Aceito para publicação em: 05/11/2017