

# Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História

Carlos Eduardo Ströher<sup>1</sup>

## Resumo

Por ser a principal ferramenta metodológica da maior parte dos professores, o livro didático, e especialmente suas imagens, têm um poder de legitimar discursos historiográficos. Ciente desta importância, o objetivo desta investigação é analisar o uso das imagens em algumas obras didáticas de História. Foram analisadas seis coleções de autores e editoras diferentes, todos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas edições de 2005 e 2011. A temática escolhida é a história recente, considerada aquela que envolve os acontecimentos ocorridos nos contextos brasileiro e mundial a partir da década de 1980. Avaliando as obras consultadas, percebe-se que todas apresentam projetos gráficos atraentes e bom tratamento visual das imagens. No entanto, cabe destacar que a função que estas ocupam em relação aos textos que a acompanham é, muitas vezes, o de meras ilustrações ou como documentos, que comprovam as informações escritas. Poucas vezes são tratadas como monumentos, isto é, fontes históricas que dialogam e questionam os textos, instigando os alunos a pensar sobre elas. Quando não problematizadas, desconsideram-se as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na produção dessas representações visuais, produzindo “verdades” únicas ou versões ditas “oficiais”, e contribuindo para uma história acrítica e distante da realidade dos alunos.

**Palavras-chave:** imagem. Livro didático. História. Documento. Monumento.

## Abstract

As the main methodological tool from most teachers, the textbook, and especially its images, have a power to legitimize historiographical discourses. Aware of this importance, the purpose of this research is to analyze the usage of the images in some history textbooks. Six collections of different authors and publishers were analyzed; all of them recommended by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), in the editions of 2005 and 2011. The theme chosen is recent history which involves the events occurred in the Brazilian and global contexts from the 1980s. Evaluating the accessed textbooks, it is clear that all show attractive graphic projects and good treatment of visual images. However, it is noteworthy that the role they occupy in relation to the texts that accompany it is often mere illustrations or as documents that prove the written information. Rarely they are treated as monuments, that is, historical sources that dialogue and question the texts, prompting the students to think about them. When not problematized, they disregard the intentions of the involved subjects in the production of these visual representations, producing unique “truths” or versions taken as “official” and contributing to an uncritical history and far from the students’ reality.

**Keywords:** image. Textbook. History. Document. Monument.

O nosso cotidiano é permeado por uma infinidade de imagens, móveis e fixas. Elas, cada vez mais, constituem elementos formadores da nossa forma de pensar, sentir e perceber o mundo que nos cerca. Imagens educam o nosso olhar, conforme os significados que atribuímos a elas.

No ambiente escolar, a maioria das imagens chega aos alunos através do livro didático. Sabe-se, entretanto, que os discentes – inseridos em um mundo no qual a escrita, progressivamente, vai cedendo espaço aos recursos imagéticos – recebem, por meios diversos, uma profusão de imagens e de informações. Diante disso, é

interessante pensar como o aluno se relaciona com essas representações visuais. Qual(is) significados atribui a elas? Qual(is) o(s) conhecimento(s) produzido(s) a partir deste contato?

No geral, as obras didáticas atuais apresentam projetos gráficos atraentes, com cores vivas e imagens que ocupam um espaço destacado em suas páginas. O mercado editorial do livro didático no Brasil apresenta um alto crescimento nos últimos anos, contribuindo para o aumento da qualidade – ao menos visual – das publicações. Anualmente, as principais editoras investem cifras milionárias em pesquisas, tecnologias gráficas e direitos autorais para a publicação dos manuais escolares.

Apesar do bom tratamento visual das imagens, cabe ressaltar que a função que estas ocupam em relação aos textos que a acompanham é, muitas vezes, o de meras ilustrações, ou como de provas que embasam e confirmam as informações escritas. Essa falha, em que muitas obras incorrem, acaba por desvalorizar o potencial das fontes visuais, que consiste em dialogar e questionar o receptor ou até em se opor aos textos, instigando os alunos a pensar e a refletir sobre as representações imagéticas.

Considerando, pois, a relevância da imagem enquanto expediente de aprendizagem, a análise do tratamento conferido a ela em livros didáticos de História constitui o objetivo desta investigação. Na formulação do problema de pesquisa, a escolha do período histórico abordado na análise constituiu uma dúvida latente. Percorrendo publicações dentro desta temática, percebeu-se que sobejam pesquisas relacionadas ao uso da imagem em diversas temporalidades: nas iluminuras e construções do período medieval; nas pinturas e afrescos renascentistas e na produção dos demais movimentos artísticos europeus posteriores. Especificamente na história brasileira, as pinturas que remetem a formação da identidade nacional – obras clássicas de Debret, Pedro Américo, Di Cavalcanti, Portinari, Tarsila do Amaral, apenas para citar algumas – ; e, no auge do século XX, a fotografia, tida como artefato visual de imensa importância para os estudos históricos. Dentre toda esta gama de abordagens, nota-se que a História Recente recebe pouca (ou nenhuma) atenção através de suas representações visuais, o que levou à adoção desse período como elemento temporal de análise.

O relativo desinteresse dos historiadores em relação à História Recente – também chamada de História do Tempo Presente ou História Imediata<sup>2</sup> – faz com que ela seja objeto de estudo principalmente dos jornalistas e de outros pesquisadores das áreas das Ciências Humanas e Sociais. Nos livros didáticos de História, a temática ocupa um pequeno espaço no final das obras, uma vez que a maioria delas segue a ordem cronológica dos acontecimentos.

No entanto, o discurso escrito dos fatos acontecidos em um passado próximo constitui um rico material de análise de como a história vai sendo construída e representada. Compreender especialmente as imagens que se pretende cristalizar na memória coletiva constitui uma pista para o entendimento da maneira como alguns fatos são selecionados e rapidamente interpretados e da forma como se pretende contar a história desta época.

Entre as novas fontes que entram no cenário historiográfico, as imagens despontam como uma temática de recente interesse no campo da História. Alguns historiadores buscaram lançar um olhar mais cuidadoso em relação às representações visuais, entre os quais Peter Burke. O pesquisador alerta para os perigos do uso equivocado deste tipo de fonte, que ele considera *testemunhas oculares da História*.

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas nos textos, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecerem novas respostas ou suscitar novas questões (BURKE, 2004, p. 12).

As fontes visuais, por serem testemunhas mudas, são difíceis de serem traduzidas em palavras. Assim, historiadores podem querer ler nas entrelinhas aquilo que quiserem enxergar, e concluir apressadamente a partir de indícios muitas vezes frágeis. A leitura de uma imagem parece constituir algo natural, que, *a priori*, não exige um preparo especial. No entanto, essa aparente naturalidade é falsa, uma vez que estamos do lado receptor e não do autor, e isso significa que as intencionalidades do sujeito-autor não podem ser decifradas em sua totalidade.

Como alerta Alain Chopin (2009, p. 11), o que se observa é que “o professor está [...] pouco atento ao que [as imagens] transmitem. Aliás, o aluno, talvez pelo apelo visual que elas suscitam, se encanta mais que o professor com esta forma de linguagem (representação de um conhecimento)”. Assim, é deveras importante que o docente esteja vigilante ao olhar lançado pelos discentes sobre as imagens, sob o risco de perder a oportunidade de realizar um valioso trabalho a partir destas representações.

### Definindo os objetos de pesquisa

Para a realização desta investigação, foram escolhidas algumas obras didáticas de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, todas recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Optou-se por escolher obras de dois períodos diferentes: três do PNLD de 2005 e outras três do PNLD 2011, de autores e editoras diferentes, conforme tabela 1:

COLEÇÃO	PNLD	AUTOR(ES)	EDITORA E EDIÇÃO
História em Documento - Imagem e Texto	2005	Joelza Ester Rodrigue	FTD, 2ª
Viver a História	2005	Cláudio Vicentino	Scipione, 1ª
Nova História Crítica	2005	Mario Schmidt	Nova Geração, 2ª
Tudo é História	2011	Oldimar Cardoso	Ática, 1ª
História, Sociedade & Cidadania	2011	Alfredo Boulos Jr.	FTD, 1ª
Projeto Araribá - História	2011	Maria Raquel Apolinário (editora responsável)	Moderna, 2ª

Tabela 1: Obras didáticas analisadas

Entre esse período de seis anos, transcorreu um PNLD, o de 2008. O salto justifica-se no sentido de verificar as mudanças ocorridas na abordagem do tema investigado com o passar do tempo, considerando que três anos é um tempo muito curto. Por abordar uma temática tão recente, esta é alterada a cada nova edição do PNLD. Desta forma, considera-se que, além de abordar obras produzidas por diferentes autores, também se pode verificar a mudança no discurso do passado recente no período pesquisado.

Todas as coleções escolhidas abordam os conteúdos de forma integrada, ou seja, a História Geral e a do Brasil são apresentadas em conjunto, respeitando a sequência cronológica. Desta forma, a temática escolhida está presente no volume correspondente a oitava série/nono ano das obras.

As análises foram realizadas de acordo com dados quantitativos da pesquisa, através da criação de tabelas com a quantidade e tipos de imagens presentes nas obras, além da análise qualitativa de algumas imagens, de acordo com suas funções (ilustração, documento ou monumento). Assim, não é do interesse dessa investigação uma análise criteriosa de cada um dos livros didáticos, uma vez que esta seria bastante exaustiva e extrapolaria os limites desta pesquisa. O corpus documental escolhido servirá apenas para embasar as apreciações acerca da utilização de imagens da História Recente em livros didáticos da disciplina de História.

### Análise quantitativa

Num primeiro momento, foram identificados os trechos dos livros didáticos referentes à História do Tempo Presente. Como critério único para esta seleção, elegeram-se os acontecimentos posteriores a década de 1980 – crise do socialismo no contexto global e fim do regime militar e redemocratização no cenário brasileiro. As informações encontram-se na tabela 2:

COLEÇÃO E SIGLA	AUTOR(ES)	Nº TOTAL DE PÁGINAS	Nº DE PÁGINAS E % REFERENTES À HISTÓRIA RECENTE	Nº TOTAL DE IMAGENS REFERENTES À HISTÓRIA RECENTE E RELAÇÃO IMAGEM/PÁG.
História em Documento – Imagem e Texto (HDIT)	Joelza Ester Rodrigue	352	70 (19,9%)	72 (1,02)
Viver a História (VH)	Cláudio Vicentino	312	51 (16,3%)	67 (1,31)
Nova História Crítica (NHC)	Mario Schmidt	344	44 (12,8%)	79 (1,79)
Tudo é História (TH)	Oldimar Cardoso	304	29 (9,5%)	43 (1,48)
História, Sociedade & Cidadania (HSC)	Alfredo Boulos Jr.	320	51 (15,9%)	84 (1,63)
Projeto Araribá – História (PAH)	Maria Raquel Apolinário (editora responsável)	272	36 (13,2%)	66 (1,83)

Tabela 2: Número de páginas e de imagens analisadas

Percebe-se que os livros didáticos da oitava série/nono ano são bastante volumosos, variando entre 272 e 352 páginas. No entanto, o espaço destinado à história recente é pequeno – entre 9,5% e 19,9%. Se considerarmos que entre os principais objetivos curriculares da disciplina de História é estabelecer as relações passado-presente, o destaque aos fatos recentes deveria ser maior. Em relação ao número de imagens, estas variam entre 1,02 e 1,83 por página, um número considerável, pois revela a importância cada vez maior das representações visuais nos livros didáticos.

Outro aspecto destacado na análise quantitativa desta pesquisa refere-se aos tipos de imagens presentes nas obras, classificadas de acordo com sua origem (fotografia; charge/caricatura; cartaz/cena de filme ou televisão; página de jornal, revista ou propaganda; mapa; tabela/organograma; gráfico ou ilustração de editora). Segundo este critério, verificou-se uma clara predominância da fotografia como tipo de imagem – quase 68,9% do total de imagens. Isto é facilmente explicado: como tecnologia surgida no século XIX, a fotografia popularizou-se rapidamente no século XX, sendo fartamente utilizada pelos regimes totalitários e como registro de grandes conflitos, como as duas guerras mundiais.

O status adquirido pela fotografia relaciona-se a sua credibilidade enquanto registro fiel de um fato, ou seja, uma prova de um acontecimento, mais “confiável” do que pinturas ou desenhos, em que a intencionalidade de autor é mais visível. Tal característica foi predominante até pouco tempo, quando fotografias famosas passaram a ter sua veracidade contestada. É preciso estar atento, então, ao que disse Lewis Hine sobre as possibilidades de manipulação: “As fotografias não mentem, mas mentirosos podem fotografar” (BURKE, 2004, p. 25).

Desta forma, é de extrema importância perceber a fotografia como uma representação do real e não como o real em si, pois, assim como qualquer outra fonte histórica, ela

deve ser analisada como uma produção, fruto do trabalho de um sujeito que seleciona, recorta ações, ângulos, cores, objetos e, utilizando-se dos recursos tecnológicos, fotografa não o que vê, mas como vê. Portanto, uma fotografia é fruto de determinadas intenções, visões de mundo, de um determinado contexto e condições técnicas de produção. Ela traz em si lacunas, silêncios, recortes, evidências. Como toda fonte histórica, é uma forma de representação do real, e não a verdade absoluta da História, o espelho fiel da realidade (FONSECA, 2009, p. 189-190).

## Análise qualitativa

No aspecto qualitativo, a pesquisa preocupou-se em verificar a forma como as imagens são utilizadas nos livros didáticos analisados. Optou-se por limitar mais o corpus documental: dentre os tipos de imagens selecionados, excluíram-se as categorias tabela/organograma, gráfico e ilustração de editora, e restando fotografia, charge/caricatura, cartaz/cena de filme ou televisão e página de jornal, revista ou propaganda. Esta escolha justifica-se pelo fato de tabelas, gráficos e organogramas serem imagens que induzem a interpretações diretas, ou seja, não permitem contestações. Já as ilustrações de editora constituem muito mais aspectos relacionados ao projeto gráfico das obras do que imagens propositalmente inseridas.

Conforme a proposta de analisar as imagens conforme a sua utilidade no contexto da publicação, estabeleceram-se três categorias funcionais, selecionadas conforme os seguintes critérios:

- *imagem-ilustração*, com função unicamente decorativa, sem relação direta com os textos que a 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.

Desta forma, a distribuição das categorias está representada na tabela 3:

COLEÇÃO	Nº TOTAL DE IMAGENS ANALISADAS	IMAGENS-ILUSTRAÇÃO E (%) DO TOTAL	IMAGENS-PROVA E (%) DO TOTAL	IMAGENS-MONUMENTO E % DO TOTAL
História em Documento – Imagem e Texto	46	10 (21,7%)	15 (32,6%)	21 (45,7%)
Viver a História	49	13 (26,5%)	25 (35,2%)	11 (22,5%)
Nova História Crítica	71	25 (35,2%)	46 (64,8%)	0 (0%)
Tudo é História	36	13 (26,1%)	14 (38,9%)	9 (25%)
História, Sociedade & Cidadania	71	23 (32,4%)	36 (50,7%)	12 (16,9%)
Projeto Araribá – História	53	19 (35,8%)	27 (51%)	7 (13,2%)
TOTAL	326	103 (31,6%)	163 (50%)	60 (18,4%)

Tabela 3: Percentual de imagens conforme categorias funcionais

A primeira vista, nota-se que a categoria imagem-prova predomina em 5 das 6 as obras analisadas, seguida da imagem-ilustração, e, por fim, imagem-monumento. A exceção é a obra História em Documento Imagem e Texto, em que a última categoria predomina.

Para este trabalho, optou-se por analisar cada categoria separadamente, exemplificando através de imagens retiradas das obras. Portanto, interessa-nos o conjunto das fontes visuais, e não a forma específica como cada obra utilizou as suas imagens.

A intenção era identificar a função que a imagem ocupa em relação aos textos que a acompanham, se elas vêm acompanhadas de algum tipo de atividade proposta, se induzem à reflexão, se são essenciais ou somente figurativas no contexto em que se encontram inseridas; de acordo com as categorias criadas. É evidente que o professor também pode – e deve – problematizar imagens, mesmo quando o livro não faz; mas sabe-se que isso é mais difícil de acontecer quando a proposta não aparece sugerida, mesmo que no livro do professor.

As análises serão apresentadas conforme cada uma das categorias:

### Imagem-ilustração

A imagem-ilustração caracteriza-se como uma representação cuja função não está diretamente relacionada ao texto, ou seja, sua presença não é essencial para a compreensão do escrito. Desta forma, sua inserção está mais relacionada ao projeto gráfico da obra do que propriamente ao seu conteúdo. Não existe uma intencionalidade do uso da imagem, como é possível verificar na figura 1, em que as

imagens estão dispostas no formato de peças de um quebra-cabeças, com a única finalidade de ilustrar o texto de abertura do capítulo. Não existe, em legendas, ou no próprio texto, qualquer menção a escolha destas imagens, que aparentam estar ali inseridas aleatoriamente. Além disso, verifica-se a ocorrência de um erro comum de muitos livros, a falta de informações a respeito das imagens, que sequer tem a fonte publicada – esta, como de todas as outras imagens da obra Nova História Crítica, está no final da publicação, em letras minúsculas.



Figura 1 - pág. 296 do livro Nova História Crítica

Outra utilidade das imagens-ilustração está no sentido de complementar informações textuais, mas cuja presença não é requisito para a compreensão delas. É o exemplo da figura 2, que apresenta três imagens de filmes brasileiros junto ao texto referente a revitalização do cinema nacional a partir de meados dos anos 1990; e da figura 3, que apresenta dois quadros com imagens e pequenas biografias



de duas personalidades extremamente importantes no cenário contemporâneo – o presidente americano Barack Obama e o líder fundamentalista Osama Bin Laden. No entanto, a presença das fotografias dos dois personagens é dispensável, uma vez que sua “existência” não precisa ser “comprovada”, pois são imagens recorrentes na mídia e não estão envolvidas em nenhum evento específico, como um discurso ou um ato público, por exemplo.



Figura 2 - pág. 254 do livro Projeto Araribá História



Figura 3 - pág. 261 do livro Tudo é História

### Imagem-prova

Com o intuito de compreender o significado das imagens relacionadas a esta categoria, voltemos ao conceito de documento de Le Goff:

O termo latino documentum, derivado de docere 'ensinar', evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo [...]. O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito (LE GOFF, 1990, p. 537).

Segundo o autor, esse triunfo do documento, iniciado com a escola positivista, caracteriza-se por uma leitura fiel das fontes escrita, sem interferência de idéias preconcebidas do historiador, que não faz nenhum acréscimo a elas. O caráter de prova torna o documento essencial para o fazer historiográfico, conforme Samaran, no prefácio à obra coletiva *L'histoire et ses méthodes*, declara: "Não há história sem documentos" (Apud LE GOFF, p. 539).

É neste sentido testemunhal que as imagens selecionadas nesta categoria atuam. Estas fontes atuam como provas, pois reafirmam e atestam os discursos presentes no texto-base dos livros didáticos, conforme os exemplos a seguir citados.

Na obra Projeto Araribá História, são apresentados dossiês temáticos que aprofundam certos temas relacionados aos conteúdos abordados, com vasta utilização de fontes históricas. Observe as figuras 4 e 5:

**Em foco**

• **O intercâmbio global e suas consequências**

De acordo com pesquisas da ONU, o fluxo migratório mundial entre países que apresentam uma economia instável para países com maior estabilidade econômica e bem-estar social nunca foi tão intenso como atualmente. No entanto, à medida que cresce o movimento de pessoas de países pobres em direção às áreas mais ricas, principalmente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, aumenta também o controle da imigração e o preconceito contra aqueles que vêm de fora.

Em maio de 2007, a Comissão contra o Racismo e a Intolerância (Ecr), órgão da União Europeia, enfocou em seu relatório anual a discriminação que os imigrantes e outras minorias étnicas, como negros e ciganos, sofrem nos países europeus. No relatório, a Ecr denuncia o discurso xenófobo dos políticos e a campanha dos meios de comunicação contra os imigrantes, acusados de serem responsáveis pelo desemprego, pelo aumento dos gastos públicos e pela falta de segurança.

A revolução tecnológica nos meios de comunicação e de transporte promoveu uma globalização cultural, um intenso intercâmbio de povos e experiências culturais. No entanto, as várias práticas de xenofobia revelam que a tolerância e o respeito pelo outro são um aprendizado que ainda está por ser realizado.

**Fonte 1**



Milhares de manifestantes cruzam a ponte do Brooklyn, em Nova York, para protestar contra a política de restrição aos imigrantes, Estados Unidos, 2006.

**Fonte 2**



Muro na cidade mexicana de Tijuana divide o México dos Estados Unidos, em 1997. A falta de emprego e os baixos salários pagos nos países pobres explicam a pressão dos imigrantes sobre as fronteiras dos países desenvolvidos.

Figura 4: pág. 260 do livro Projeto Araribá - História

### A preocupação ambiental

A entrada no século XXI foi marcada por gritos de socorro. "Sons" de alerta brotaram das águas, das matas, do céu e do solo. Era o planeta Terra invocando as sociedades a se mobilizarem em defesa do ambiente.

A nossa civilização investiu intensamente em tecnologias, formas modernas de consumo e números produtos eletroeletrônicos, mas não se preocupou em construir um modelo de desenvolvimento que conciliasse crescimento econômico com desenvolvimento humano e preservação ambiental.

Um grande número de pesquisas tem levantar previsões não muito otimistas para a vida no planeta diante dos desmatamentos, do consumo descontrolado, do aumento da liberação de gases tóxicos na atmosfera e da poluição.

Como a população da Terra deverá passar dos atuais 6,5 bilhões de pessoas para mais de 8,5 bilhões, em 2050, torna-se urgente incorporar educação ambiental como uma das principais tarefas da humanidade.

### ● O alerta das Nações Unidas

O Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC, sigla em inglês), um órgão das Nações Unidas, publicou, em fevereiro de 2007, um relatório científico que demonstrava que o aquecimento global era resultado da ação humana. No terceiro relatório, publicado no mesmo ano, o IPCC concluiu que era possível deter o aquecimento global se a emissão de gás carbônico fosse reduzida de 50% a 85% até a metade do século.

Segundo estudos do IPCC, o tsunami que atingiu o Sudoeste Asiático (2004), o furacão Katrina, que passou pelos estados de Louisiana, Mississippi e Alabama, nos Estados Unidos (2005), os ciclones que chegaram aos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (2004-2005) e a seca que atingiu a Amazônia (2005) são exemplos de manifestações da natureza provocadas pelo descuido da sociedade com aquilo que é essencial para a vida, ou seja, o ambiente natural.

**Fonte 3**

#### Ambientalistas do império

José Bonifácio e Joaquim Nabuco, no século XIX, já denunciavam a agressão que se promovia contra a natureza.

**Texto 1**

"Destruir matos virgens, nos quais a natureza nos ofertou com mão pródiga as melhores e mais preciosas madeiras do mundo, além de muitos outros frutos dignos de particular estimação, e sem causa, como até agora se tem praticado no Brasil, é extravagância insuportável, crime horrendo e grande insulto feito à mesma natureza."

José Bonifácio, 1823.

**Texto 2**

"A cada passo encontramos e sentimos os vestígios deste sistema que reduz um belo país tropical ao aspecto das regiões onde se esgotou a força criadora da terra... Onde quer que se a estude, a escravidão passou sobre o território e os povos que a acolheram como um sopro de destruição."

Joaquim Nabuco, 1883.

Citados em PÁDUA, José Augusto. *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 5.

**ATIVIDADES**  
Registre em seu caderno

**Organize o conhecimento**

**1. Responda em seu caderno.**

- De que países os imigrantes geralmente saem? Para onde eles tendem a ir? Quais dificuldades eles normalmente encontram no novo país?
- Qual a contradição do modelo de desenvolvimento econômico seguido pela nossa sociedade?
- Qual a principal conclusão do relatório científico do IPCC, publicado em 2007?

**Análise e compare as fontes**

**2. Complete, no caderno, a ficha das fontes.**

	Fonte 1	Fonte 2	Fonte 3
Autor			
Data			
Tipo de fonte			
Assunto			

**3. Identifique uma semelhança e uma diferença, na fonte 3, entre a denúncia feita por José Bonifácio e a crítica de Joaquim Nabuco.**

Figura 5: pág. 261 do livro Projeto Araribá - História

Apesar de não serem somente ilustrações, uma vez que as imagens comprovam os dados transmitidos pelo texto e complementam as suas idéias, não há um trabalho de análise mais aprofundada delas. É possível verificar que as atividades propostas (figura 5) envolvem a produção de fichas com dados de identificação das fontes. Assim, exige-se apenas uma leitura superficial das imagens, retirando as informações básicas, de fácil consulta. Perde-se, assim, a possibilidade de utilização mais rica das imagens, pois "embora exista preocupação em incorporar inovações historiográficas nem sempre há, na seção Estudo dos Temas, adequada articulação entre as propostas que envolvem a análise de fontes e o conteúdo apresentado" (Guia do PNL D 2011, p. 88).

No entanto, quando o discurso de uma obra é claramente posicionado, o papel das imagens é redimensionado, uma vez que estas exercem a função de reafirmar os textos e comprovar de forma mais veemente as concepções que apresentam. Tal característica é visível na obra de Mario Schmidt, Nova História Crítica. A coleção se propõe, a partir do nome, fazer uma nova história, crítica à convencional. A obra, segundo Siman e Silva, entrou no PNL D em 2002, sendo a partir daí a segunda mais adotada nas escolas públicas brasileiras. Em 2005, alcançou o primeiro lugar, com 30,53% do total de livros da disciplina de História. Prova de que sua proposta agradou aos professores. No entanto, é interessante observar como o Guia do PNL D de 2005 avalia a coleção:

A anunciada perspectiva “crítica” associa-se mais à utilização de uma linguagem marcada pela excessiva informalidade do que pela formação de um aluno capaz de pensar e compreender o procedimento histórico. Os recursos usados para facilitar a apresentação de sínteses explicativas resvalam no maniqueísmo e em uma visão muito simplificada dos processos e contradições sociais. [...] Questões que se pretendem críticas não promovem a construção de argumentos, pois se limitam a perguntas fechadas que conduzem a respostas prontas, sem exigência de reflexão e análise. O aluno não é orientado sobre como pesquisar, como estabelecer relações entre o presente e o passado e como fazer uma leitura crítica dos textos. [...] Também é questionável a insistência no uso de gírias e a utilização de uma linguagem irônica, que nem sempre permite entender o conteúdo abordado (Guia do Livro Didático, 2005, p. 132-136, In: SIMAN; SILVA, online).

Apesar da avaliação negativa presente em dois Guias do PNLD (2002 e 2005), a obra foi aprovada “com ressalvas” e continuava sendo a favorita em sala de aula. Em 2007, quando os professores escolheram as obras para o triênio 2008-2010 (PNLD 2008), a obra foi reprovada – a própria categoria “aprovado com ressalvas” deixou de existir – e não pode mais ser indicada. Curiosamente, logo após esse fato, surgiu na imprensa um artigo de opinião no jornal do O Globo (18/09/2007), assinado por Ali Kamel, intitulado “O que ensinam a nossas crianças”:

[...] O psicanalista Francisco Daudt me fez chegar às mãos o livro didático “Nova História Crítica, 8ª série” distribuído gratuitamente pelo MEC a 750 mil alunos da rede pública. O que ele leu ali é de dar medo. Apenas uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários.

[...]

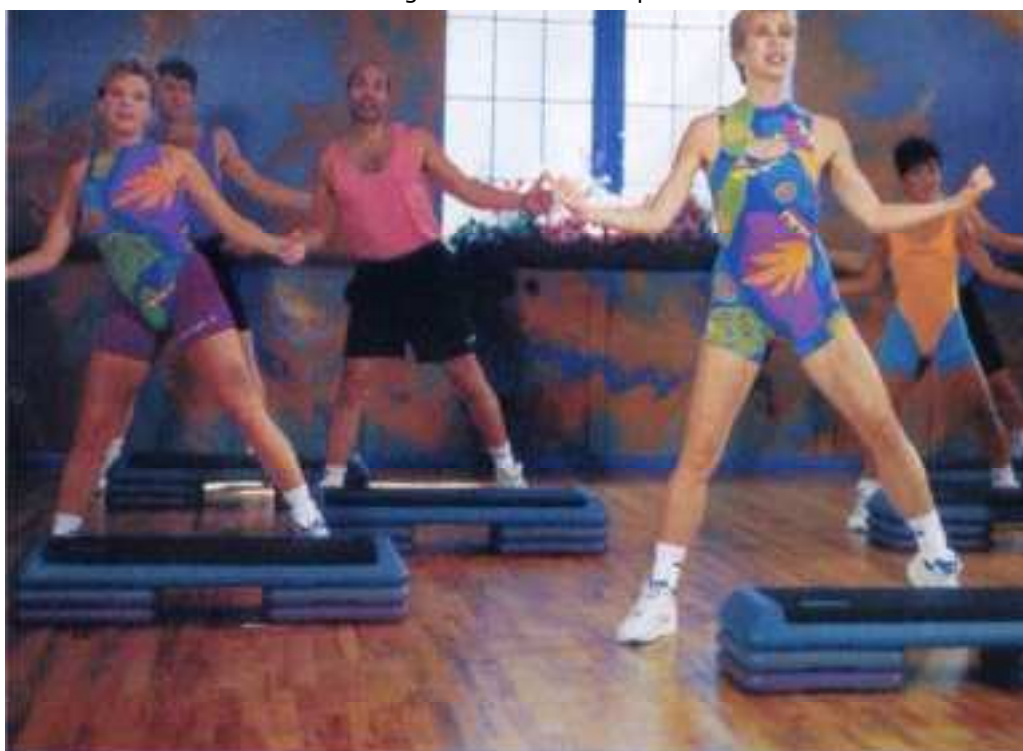
Nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada, e o efeito disso será sentido em poucos anos. É isso o que deseja o MEC? Senão for, algo precisa ser feito, pelo ministério, pelo congresso, por alguém (KAMEL, Ali. O que ensinam a nossas crianças. O Globo, 18/07/2007. Disponível em: < <http://www.viomundo.com.br/arquivo/contraponto/o-que-ensinam-as-nossas-criancas/>>. Acesso: 31 jan. 2011).

As maiores críticas apontadas referem-se à forma condescendente com que personalidades socialistas, como Mao Tsé Tung, Fidel Castro e líderes da antiga URSS são apresentados, uma vez que o autor, Mario Schmidt, é marxista convicto.

Para além da polêmica levantada pelos meios de comunicação, a obra apresenta visíveis deficiências em relação à utilização de imagens. Apesar de ter um projeto gráfico extremamente atrativo e utilizar uma grande variedade de imagens, muitas delas apresentam marcado o discurso do autor e as legendas possuem um teor claramente subjetivo e ideológico. Observe as imagens 6 a 9:



Figura 6: detalhe da p. 304



**Para a mentalidade pós-moderna, desenvolver o corpo é um modo de amar a si mesmo (narcisismo). As lutas coletivas (socialismo, feminismo, nacionalismo, antifascismo, sindicalismo etc.) são menosprezadas. O que importa é o consumo que proporciona prazer individual.**

Figura 7: detalhe da p. 310



Figura 8: detalhe da p. 311



Figura 9: detalhe da p. 315

As críticas ao capitalismo são evidentes nas imagens: o decadente socialista

se entregando ao consumismo representado pelo *fast food* (fig. 6); o ativista anti-globalização que protesta e apanha da polícia (fig. 7); a criança faminta que expõe a crítica às desigualdades do capitalismo e a preferência ao modelo socialista (fig. 8), ou o culto exagerado ao corpo (fig. 9).

O fato de o autor manifestar sua opinião não é “defeito”, o problema aparece quando a imagem serve somente para legitimar essa idéia. Fica evidente a idéia de que o aluno é um ser totalmente passivo, que deve somente processar a informação apresentada, que, mesmo se intitulando crítica, não o induz a nenhuma reflexão. No caso da figura 8, o exemplo chega ao absurdo do desrespeito: ao utilizar a imagem de uma criança faminta para fazer uma “piada” do capitalismo, fere princípios básicos dos direitos humanos.

Nas imagens selecionadas, percebe-se sua utilização como prova documental, uma vez que se destina a legitimar o discurso do autor – no caso de Mario Schmidt, com viés totalmente ideológico – ou reforçar idéias que os textos já apresentam, como as imagens da seção Em foco do Projeto Araribá. As imagens, assim, corroboram e sustentam os textos, sem apresentar novas opiniões ou interpretações a respeito dos temas.

## Imagem-monumento

Para a análise desta categoria, também remetemo-nos a teorização de Le Goff. Para o autor

A palavra latina *monumentum* remete para a raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *mo n ere* significa ‘fazer recordar’, de onde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. [...] O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos (LE GOFF, op. cit., p. 536-7).

A partir das idéias de evocação e perpetuação, fica clara a diferença entre monumento e documento, uma vez que este último remete à idéia de prova objetiva, enquanto que a primeira se refere à recordação, à memória, e portanto é uma reconstrução do passado, e não uma cópia deste.

O conceito de monumento, no entanto, não nega o documento, porém modifica-o, ampliando e enriquecendo o seu conteúdo, principalmente a partir dos historiadores dos *Annales*. O próprio Samaram acrescenta em sua definição: “Não há história sem documentos, [mas] há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira” (Apud LE GOFF, p. 546).

A revolução documental dos Annales questiona o documento, pois investiga o contexto das intencionalidades por trás de que o produziu. Nas palavras de Glenissón:

A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a 'memorizar' os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tomar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto (Apud LE GOFF, p. 547).

Encarar o documento como monumento é compreendê-lo como um substrato forjado dentro de determinadas condições, uma mentira – como lembra Le Goff – que deve desvelada, não objetivando encontrar uma verdade única e irreversível, mas percebendo a história como um discurso que se produz sobre o passado e que apresenta diversos vieses. Desta forma, as imagens apresentadas como monumento devem levar em conta essas particularidades: fuga de objetividade, indução à reflexão, acréscimo de uma nova versão ou possibilidade de interpretação livre de modelos pré-estabelecidos.

É consenso que as fontes visuais devem estar intimamente ligadas ao texto-base das obras, as quais normalmente remetem e relacionam-se. No entanto, é interessante que esta relação não seja somente de complementaridade, mas de questionamento do documento. Esta utilização das imagens também é objeto de análise do Guia do PNLD 2011, que afirma que, em muitos casos,

[...] textos, imagens, excertos complementares e etc. são mobilizados no sentido de reforçar a ideia construída no argumento principal, de modo nem sempre associado a alternativas de problematização ou diálogo com outras possibilidades interpretativas. Ao se priorizar o aspecto de transmissão de informações acerca daquilo que se passou, em geral esse perfil de texto acaba por não dialogar com evidências que permitam ao estudante refletir acerca da ideia de verdade histórica. As fontes históricas disponíveis na obra, nesse sentido, só terão sua efetividade garantida em termos de aprendizagem a partir da intervenção do professor no sentido de problematizá-las. Isso significa dizer que, em grande medida, predominam, em coleções que apresentam esse perfil [informativo], um texto cuja narrativa central pouco se abre ao confronto com outras interpretações possíveis. Nesse agrupamento situam-se 75% das coleções aprovadas (Guia do PNLD 2011, p. 19).

Essa descrição refere-se às obras que, segundo o Guia, apresentam textos de perfil informativo – no qual se enquadram as três obras do PNLD 2011 analisadas nesta pesquisa: Projeto Araribá, Tudo é História e História, Sociedade & Cidadania. As que se diferenciam deste estilo são as de perfil procedimental, assim denominadas aquelas que apresentam "textos e estratégias periféricas que se pautam pela valorização de aspectos de problematização de fontes [...]"



elaboração de inferências a partir das fontes apresentadas” (PNLD 2011, p. 19). A obra História em Documento – Imagem e Texto se encaixa neste quesito (apesar da obra analisada pertencer ao PNLD 2005). Deste modo, nas imagens a seguir analisadas, a funcionalidade foi verificada, buscando identificar os aspectos que as aproximam do conceito de imagens-monumento supracitado.

A figura 10 apresenta uma proposta de trabalho bastante interessante: a partir da charge de Luís Fernando Veríssimo, o autor formula uma série de questionamentos que o aluno deve refletir e avaliar a postura de Collor diante dos escândalos de corrupção. Tal atividade amplia o enfoque que o texto base apresenta, traz uma nova possibilidade de interpretação, a partir de um fonte de grande riqueza – a charge – que utiliza-se da ironia e do humor para transmitir uma opinião, além de solicitar o posicionamento do discente diante da temática.

**10004 Eleição direta após 29 anos**

**Eleições presidenciais de 1989**

	% de votos no 1º turno	% de votos no 2º turno	Número de votos no 2º turno	Aumento de votos em relação ao 1º turno
Collor	34,5 %	43 %	35,1 milhões	50 %
Lula	16,1 %	34 %	3,6 milhões	126 %

▲ Que avaliação esses números permitem fazer da vitória de Collor sobre Lula? Em suas companhias, ambos apelavam para a massa popular e criticavam o governo Sarney; o que diferenciava os dois candidatos?

**10005 O descontrole da economia**

**Taxa de inflação (em %)**

1990	1.299,5
1991	1.848,3
1992	1.174,6
1993	2.147,3

▲ Como se explica a enorme oscilação da taxa de inflação entre 1990 e 1993? Como você avalia os gastos do governo nas gestões Sarney e Collor? O que isso significa para as contas públicas?

**10006 Mar de lama**

▲ A charge de Luís Fernando Veríssimo, publicada em 1992, aponta as denúncias de corrupção do governo. Como Collor reagiu às denúncias? Que delírio o cartunista nos dá do presidente? Na sua opinião, a alegação do presidente de que "não sabia o livro da responsabilidade do crime"?

**10007 "Fora Collor!"**

▲ A partir de agosto de 1992, multidões de estudantes saíram às ruas com a cara pintada de verde e amarelo exigindo a derrota de Collor. Você acha válida a participação política dos jovens? Acredita em participações como essa para interferir na decisão dos políticos?

**ATIVIDADES**

- 1) Lula e Collor são da mesma geração (o primeiro nasceu em 1938, e o segundo, em 1949), mas de classes sociais opostas. Que importância política cada um tinha na política final dos anos 1970, quando começava a transição democrática?
- 2) Em que contexto econômico ocorreu a impeachment de Collor?
- 3) Não foi a primeira vez que o vice-presidente assumiu a presidência até o fim do mandato. Quando isso aconteceu na História do Brasil a partir de 1950?

**VOCABULÁRIO**

**privatização:** passar privado ou particular uma empresa ou órgão do estado.

**impeachment:** processo pelo qual o presidente do governo perde o cargo por falta de idoneidade moral, sendo substituído pelo vice-presidente.

Figura 10: pág. 277 do livro História em Documento

A proposta apresentada pela figura 11 apresenta imagens que se referem à política econômica desenvolvimentista brasileira, destacando o incentivo industrial e a construção da nova capital, Brasília. A partir das quatro imagens apresentadas, a atividade propõe um texto relacionando as imagens e as características comuns entre elas. O discente deve ter a capacidade de fazer a leitura destas fontes e construir um raciocínio que identifique as mudanças e permanências ocorridas neste processo histórico.



Figura 11: pág. 300 do livro Viver a História

Na figura 12, aparecem apenas imagens referentes à sociedade brasileira atual. A página anterior apresenta um texto com as transformações sociais ocorridas a partir da década de 1990, em especial nas regiões metropolitanas. A atividade solicita que o aluno descreva as mudanças sociais que as imagens retratam, relacionando com a sua realidade. Na atividade seguinte, a proposta é comparar a sociedade dos anos 1990 com aquela dos anos 1945-1960. Assim, as imagens adquirem o caráter de monumentos, pois são interpretadas e contextualizadas, permitindo a reflexão a partir das fontes ao solicitar o estabelecimento de relações com a vida pessoal.

**DOCUMENTO**

Que mudanças sociais essas imagens retratam? Qual dessas mudanças afetou diretamente a sua vida? Explique.



Manifestação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), em Campinas (20 de julho de 1997).



Vista aérea de Maringá, Paraná (24 de outubro de 1997).



Camelôs da cidade de São Paulo em 4 de maio de 2001.



Agroindústria em Ponta Grossa, Paraná.



Bombeiros de Niterói pertencentes à primeira turma feminina do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, em foto de 12 de junho de 2001.



Trem da CPTM circula superlotado em São Paulo (20 de dezembro de 1999).



Lixo acumulado em favela de São Paulo (setembro de 1992).

**ATIVIDADES**

- 1) O que mudou na sociedade brasileira na década de 1990?
- 2) Comparando as informações deste módulo com as do módulo III do capítulo 13, destaque duas semelhanças e duas diferenças entre a sociedade brasileira dos anos 1945-1960 e a da década de 1990.

313

Figura 12: pág. 313 do livro História em Documento

No caso das figuras 13 e 14, o objetivo da atividade já aparece descrito: analisar imagens. A proposta das charges é interessante e situa-se contextualizada com a temática aprofundada no texto: o desemprego.

**<objetivo da atividade>**  
**analisar imagens**

■ **Observem as imagens a seguir e respondam no caderno:**

- Na charge de Angeli, quem são os personagens representados sobre o palco e diante dele?
- Que troféu está sendo distribuído nessa charge? O que ele significa?
- O personagem que aparece no último quadro da charge de Henfil é Antonio Delfim Netto, ministro da Fazenda dos governos Costa e Silva e Médici (ver capítulo 20). Que crítica é feita a ele nessa charge? Por quê?

Figura 13: detalhe da pág. 274 do livro Tudo é História

Charge de Henfil, publicada no livro *Diretas Já – isto já era*, Record, 1984.

Charge de Angeli, publicada no livro *O presidente que sabia japonês*, de Carlos Heitor Cony, Boitempo Editorial, 2000.

**Primeiro de Maio.**  
 No dia 1º de maio de 1886, os trabalhadores de Chicago, nos Estados Unidos, organizaram uma greve geral reivindicando a

Figura 14: detalhe da pág. 275 do livro Tudo é História

A obra *História, Sociedade & Cidadania* apresenta um projeto gráfico atraente, com grande destaque para as imagens, principalmente quanto ao tamanho e qualidade. No entanto, verificam-se alguns problemas, indicados no Guia do PNLD 2011:

As fontes visuais estão fartamente dispostas ao longo dos capítulos, por vezes atuando no sentido de complementar os textos e aprofundar os conteúdos e são também utilizadas na seção A Imagem como Fonte. Entretanto há legendas com informações insuficientes para exploração da fonte e muitas são tratadas como simples ilustrações. Desse modo, a despeito da riqueza da seleção disponível, faltam orientações metodológicas mais densas no tocante ao trato com a iconografia (Guia do PNLD 2011, p. 57).

A seção *A imagem como fonte*, apesar dos problemas supracitados, apresenta

um tipo de proposta que outras coleções não têm: a de criar legendas para imagens. Na figura 15, por exemplo, exige-se do aluno o reconhecimento do russo na imagem a partir de seu gorro típico, e a ligação da rede Mc Donald's com os Estados Unidos e o capitalismo.

**A imagem como fonte**

Referência sobre a imagem no Manual do Professor, página 125.

Observe atentamente a foto a seguir, reparando no tipo de gorro que o soldado está usando. Você saberia dizer de que país ele é, ou parece ser? Qual é o país de origem da lanchonete mostrada na foto? Procure estimar quando e onde essa foto foi tirada. Como você chegou a essa conclusão? Anote no caderno suas observações.



Com base em suas observações e nas informações obtidas em outras fontes, crie uma legenda descrevendo e comentando a imagem.

Figura 15: pág. 273 do livro História, Sociedade & Cidadania

A atividade de criação de legendas, apesar de simples, envolve a necessidade do aluno de compreender a imagem fazendo a sua leitura e interpretação. Além disso, pelo fato de algumas legendas das imagens não possuírem informações suficientes para a exploração das fontes, incumbem ao professor fornecer os subsídios aos alunos para a realização das tarefas.

Na figura 16, a imagem apresentada exige uma leitura mais profunda e contextualizada, pois solicita o estabelecimento de relações com o conteúdo estudado e a crítica da fonte.

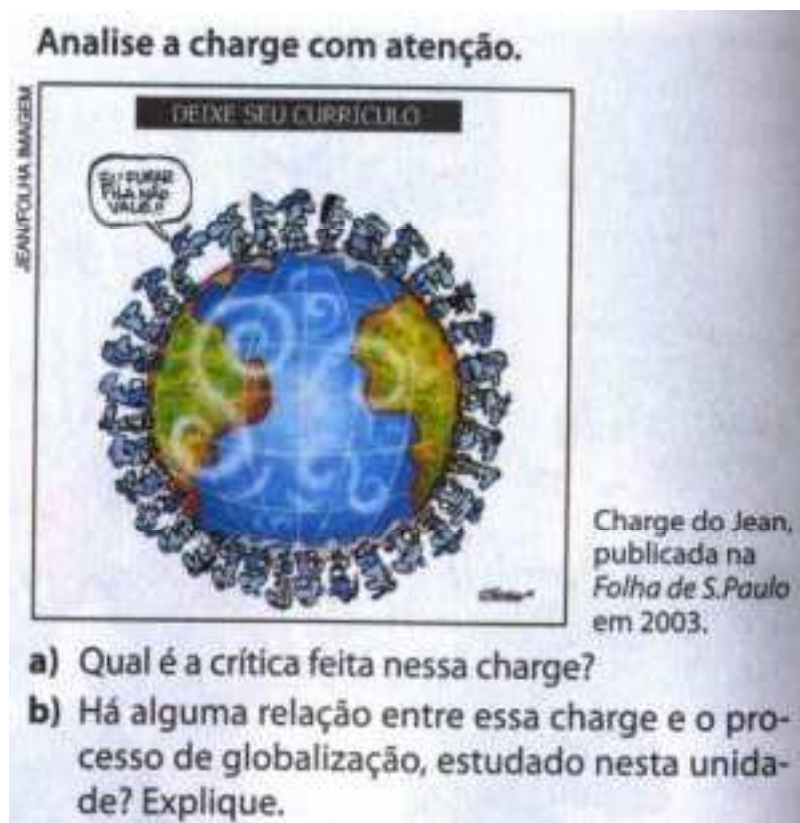


Figura 16: detalhe da pág. 256 do livro Projeto Araribá – História

Nos exemplos supracitados, percebe-se que as imagens não são apenas ilustrações ou complementos dos textos, pois estimulam a reflexão através de propostas de atividades diferenciadas. As imagens aparecem problematizadas, pois ampliam o texto, não atuando somente como seus subsídios. Essas imagens atuam como monumento – conforme o conceito de Le Goff –, pois não são apresentadas como fontes únicas ou definitivas, mas variam conforme a intencionalidade de quem as produziu. O discente é instigado a analisar as imagens, ponderando a respeito do contexto em que foram produzidas.

Portanto, a imagem não é apresentada unicamente como ilustração decorativa da página ou prova, isto é, acompanhando e reafirmando o que o texto já informa. Utilizar uma imagem como monumento significa usá-la como ponto de partida para questionar, debater ou refletir acerca de uma temática qualquer, independente do texto que a cerca.

### Fechando o livro didático

A interpretação das informações relativas à pesquisa permitiu inferir que a utilização de imagens nos livros didáticos vem ocorrendo das mais variadas formas. O esmero das editoras em oferecer obras com projetos gráficos atraentes reflete-se nas fontes visuais apresentadas. De maneira geral, estas vêm acompanhadas de dados relativos à sua procedência e possuem uma qualidade estética, visualização e tamanhos adequados à observação.

No entanto, no que tange a funcionalidade, verificou-se a predominância das imagens como ilustração ou prova, em detrimento da categoria monumento, na qual o tratamento destas fontes é mais apropriado. É evidente que todo o livro pode – e até deve – apresentar imagens com essas características ilustrativas ou comprobatórias, pois auxiliam na compreensão do texto-base. O problema é quando não se vai “além” e não se aprofunda o potencial das imagens como fontes para o estudo da História. Perde-se uma ferramenta metodológica que pode ser muito útil para o fazer pedagógico e acaba-se por reproduzir o que as mídias modernas fazem: apresentam uma “enxurrada” de imagens sem contextualização, não permitindo uma análise e uma reflexão mais criteriosa a respeito das mesmas.

Além da análise dos aspectos quantitativos e qualitativos das imagens nos livros didáticos, foi possível perceber alguns lugares-comuns de imagens e discursos se repetem nas obras. Estas representações visuais têm um poder muito forte, principalmente em função da sua repetição. A ênfase dada em algumas imagens cristaliza modos de ver o passado recente e institui uma historiografia. Alguns exemplos:

- A crise do socialismo soviético é representada por três tipos de imagens enfáticas que se repetiram em quase todas as obras: a retirada das estátuas de Lênin dos espaços públicos do Leste europeu; a implantação da rede de *fast food* do Mc Donald’s na Rússia; e a condição de miserabilidade da população após o fim da URSS. Essas imagens representam, ao mesmo tempo, a queda do socialismo e o triunfo do sistema capitalista, sem resolver, no entanto, os graves problemas sociais existentes nesses países;

- A temática globalização, aprofundada em todas as obras para contextualizar o cenário contemporâneo, vem acompanhada de imagens de computadores e equipamentos de última geração, que facilitam cada vez mais a comunicação entre as pessoas;

- Os atentados de 11 de Setembro de 2001, já considerados um marco do novo século. A temática do terrorismo vem acompanhada, mas as discussões geralmente são pouco profundas, limitando-se a descrição de fatos;

- No caso da história do Brasil recente, fatos como a emblemática eleição de 1989 são destacados, com imagens dos candidatos Collor e Lula. Em seguida, são apresentados os “caras-pintadas” que protestaram contra a corrupção do governo Collor, e a nova estabilidade adquirida com o Plano Real a partir do governo Fernando Henrique.

Em relação às obras do PNLD 2005 e 2011, as diferenças maiores estão nos últimos anos. Enquanto as primeiras destacam a posse e os primeiros atos do presidente Lula, as últimas trazem informações mais recentes, como a reeleição de 2006 e a alta popularidade alcançada pelo governante nos últimos anos.

As obras adquirem nos capítulos referentes à história recente um teor claramente descritivo. Não aparecem relações com outros períodos históricos ou análises mais aprofundadas. É este o desafio da História do Tempo Presente: pensar a história a partir do presente, e não esperar a “decantação” dos fatos nos “tanques” do passado. Pôr em prática tal transformação dificilmente será possível, visto que as obras são escritas para serem avaliadas pelo governo, e um discurso crítico a respeito de um determinado assunto pode soar como tendencioso ou superficial. Não é a toa que a Coleção Projeto Araribá, da Editora Moderna, foi acusada de fazer propaganda partidária ao PT.

Desta forma, percebe-se que o poder ideológico dos livros didáticos continua forte, a tal ponto de encobrir outras discussões mais pertinentes, como a incorporação de novas propostas teórico-metodológicas, outras formas de utilização dos manuais em sala de aula, a relevância do ensino de história para as diferentes realidades encontradas nas escolas públicas brasileiras, a formação e a valorização dos profissionais da educação, e a própria inclusão da História Recente de forma mais contundente nas aulas de História.

## Referências bibliográficas

- BOULOS Júnior, Alfredo. **História – Sociedade & Cidadania**. 9º ano. São Paulo: FTD, 2009.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.
- BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel [et al.] (orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- CAMARGO, Luís. Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 104-115.
- CARDOSO, Oldimar Pontes. **Tudo é História**. 9º ano. São Paulo: Ática, 2009.
- CHOPPIN, Alain. O Manual escolar: uma falsa evidência histórica. IN: **História da Educação**. FaE/UFPEL. N. 27 (Jan/Abr 2009) Pelotas: ASPHE, p. 9-75.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009, p. 189-190.
- GUIA de livros didáticos: **PNLD 2011: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Campinas: Papirus, 1996.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- PADRÓS, Enrique Serra. Os desafios na produção do conhecimento histórico sob a perspectiva do Tempo Presente. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 199-223, jan./dez. 2004.
- PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel [et al.] (orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto



Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes no ensino de História. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PROJETO ARARIBÁ: **História**. 9º ano. Editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2007.

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em Documento**: imagem e texto. 8ª série. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2002.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. 8ª série. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Nova Geração. 2002.

SIMAN, Lana Maria de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História: objeto de interesse público**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/21763/1/Livro-didatico-de-Historia-um-objeto-de-interesse-publico/pagina1.html>>. Acesso: 27 jan. 2010.

VICENTINO, **Viver a História**: ensino fundamental. 8ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

## Notas

1 Licenciado em História pela Universidade Feevale e especialista em Ensino de História e de Geografia pela UFRGS.

2 Não é objeto desta investigação discutir as diferenças entre as referidas nomenclaturas dentro do campo historiográfico.