

As ilustrações nos livros didáticos de história: reflexões sobre suas potencialidades como fonte para as pesquisas sobre ensino de história

Leonardo Machado Palhares

Universidade Federal de Minas Gerais
Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
palharesleonardo@gmail.com

Resumo: Neste artigo consideramos as ilustrações como vestígios de seu tempo e como documentos/fontes nos estudos da História e do Ensino de História — ilustrações produzidas para utilização no contexto mediacional do livro didático de História, em que a fonte histórica é considerada nas dimensões de verdade e de imaginação. Entendemos que os estudos sobre a utilização das imagens como fonte de pesquisa vêm se solidificando nas últimas décadas como campo de pesquisa multidisciplinar e as ilustrações produzidas para os livros didáticos são fonte fundamental para a compreensão dos processos de construção dos saberes históricos nos espaços escolares. As ilustrações são aqui definidas como ilustrações históricas, já que, dimensionada no livro didático de história elas passam a ter o estatuto de “verdade histórica”. Para nossos estudos foram fundamentais as reflexões sobre visualidade e cultura visual a partir das pesquisas de: Arbach (2007), Boitello Júnior (2000), Burke (2004), Bohnsack (2010), Joly (2008), Knauss (2005; 2008), Meneses (2003; 2012), Panofsky (2001) e Rodrigues (2011).

Palavras chaves: Culturas Visuais; Ilustrações Históricas; Ensino de História

Introdução: História e Imagens, reflexões iniciais

Os estudos sobre a utilização das imagens como fonte de pesquisa vêm se solidificando nas últimas décadas como campo de pesquisa multidisciplinar. Grupos de pesquisa como o LABHOI-UFF (Laboratório de História Oral e Imagem, da Universidade Federal Fluminense), LEDI-UEL (Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem, da Universidade Estadual de Londrina) e o IMI-UnB (Grupo de Pesquisa Imagem, Memória e Informação, da Universidade de Brasília) vêm garantindo espaços de estudos sobre os usos da imagem.

O caráter multidisciplinar desses estudos acompanha a própria *virada cultural* da História, que, a partir da década de 1980, consolida a ampliação do foco dos estudos, não mais privilegiando os estudos seriais e econômicos, garantindo a abertura de espaço para estudos da vida social e cultural. Tal fato trouxe o alargamento do conceito de fonte, o que vem pos-

sibilitando reflexões sobre a imagem, a oralidade, a literatura e outros documentos como fontes para o estudo histórico¹. Entendemos que trazer esta reflexão para o campo do Ensino de História não é compreender a relação entre saber escolar e saber acadêmico como mera transposição das transformações da *virada cultural* da História para o Ensino de História. Como disciplina escolar, a História não se desenvolveu por pura transposição do saber acadêmico para sala de aula, mas desenvolveu-se como descreveu Chervel (1990),

constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais, a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207).

Assim, no Ensino de História, as imagens são produzidas, apropriadas e significadas por uma relação complexa em que o saber acadêmico é um dos instrumentos próprios para o entendimento dessa fonte histórica. Ao ser levada para o espaço escolar, a fonte histórica deve ser significativa em relação a múltiplos contextos nos quais é utilizada: como exercício de observação, como atividade de síntese, como signo de representação de uma dada cultura.

No caso das ilustrações, em especial, elas possuem particularidades, já que foram produzidas, quase sempre, exclusivamente para compor a narrativa dos livros didáticos nos quais se inserem. Elas são criações, digamos, tipicamente escolares, embora nelas estejam incluídas representações históricas que transitaram, e transitam, entre os mais diferentes saberes e conhecimentos, nesta gama incluídos os conhecimentos escolares, os conhecimentos sociais e os acadêmicos, numa combinação em proporções variáveis, como apontou Chervel.

Para acompanhar a intensificação da discussão teórica que se desenvolveu nos Estados Unidos nos anos de 1990 sobre as imagens em seus mais variados suportes nos estudos, Mitchell (1994) adotou o termo *virada pictórica*². Knauss (2006, p. 107) aponta para a abrangência dos questionamentos sobre a imagem, na qual é sublinhada a “importância assumida pelos modos de ver pela experiência visual como paradigma da nossa época”.

¹ Entendemos que para a História a ampliação do conceito de fontes é anterior à década de 1980, bem como a aproximação da História com técnicas e métodos investigativos de outras áreas das Ciências Sociais — notadamente a Sociologia, a Economia e a Psicologia — pode ser, na escola francesa, datada da década de 1960. Contudo, a partir dos anos de 1980, com a afirmação da “história cultural”, desnaturalizaram-se as estruturas sociais como dados objetivos (CHARTIER, 1990) e passou-se a entender todas as categorias intelectuais, sociais e psicológicas como historicamente construídas: o que significa entender a própria História como construção de seu tempo, moldável a novas questões trazidas a ela pelo presente — presente este fortemente marcado pelo uso de imagens.

² Citado em Knauss, 2006.

Para o entendimento da História como disciplina, Knauss (2008, p. 151) propõe que é necessária a compreensão dos laços entre a história da imagem e a história da arte.

Esse laço pode ser situado no debate intelectual contemporâneo a partir de duas abordagens. Uma primeira, que afirma a imagem como objeto de um campo disciplinar particular, que demarca uma abordagem anglo-saxã; e uma segunda, caracterizada como abordagem germânica, trata a imagem como problema central para definir o campo disciplinar da história da arte.

Entender as ilustrações produzidas para os livros didáticos na perspectiva apontada por Knauss significa compreendê-las como imagens paradigmas de uma época e, também, como uma das fontes para os estudos sobre história e sobre o ensino de história, fonte esta que necessita de abordagem específica para seu estudo, já que se origina de tradições de estudo distintas ao tratamento que se dá às fontes escritas.

Campos de estudo das culturas visuais

Para reflexão sobre esses campos de estudo, suas aproximações e distanciamentos, propomos o entendimento do estudo das imagens e seus desdobramentos no Ensino de História, bem como o delineamento dos campos anglo-saxão e germânico de estudo das imagens e as principais questões apontadas pela historiografia para o entendimento da construção do que tem sido chamado de *campo de estudo das culturas visuais* (KNAUSS, 2006, p. 104.).

Destacamos as reflexões propostas por Meneses (2003, p. 11) sobre a necessidade do deslocamento da atenção dos historiadores do campo “das fontes visuais para o da visualidade como objeto detentor, ele também, de historicidade e como plataforma estratégica de elevado interesse cognitivo”. Mas, o que implica essa modificação? O autor postula os chamados “regimes de visualidade”, o que significa “problematizar essa diferença entre conceituar a visão como supostamente uma faculdade natural, por oposição a um construto histórico social, a visualização” (MENESES, 2012, p. 259).

Para chegar a esta compreensão sobre as visualizações históricas e sociais das imagens, Meneses (2003) propõe-se a fazer um balanço da produção historiográfica sobre o uso das imagens, apresentando as lacunas ainda existentes no campo, principalmente no Brasil, que, apesar de ter avançado muito no estudo das fotografias, ainda tem longo caminho a percorrer no entendimento de outros regimes de visualidade. Reflete Meneses (2003, p. 13) ainda sobre a produção no tempo, destacando que no Renascimento as imagens foram amplamente difundidas e estudadas:

Na Antiguidade e na Idade Média não há traços de usos cognitivos da imagem, sistemáticos e consistentes. Ao contrário, dominava o valor afetivo, envolvendo não só relações de subjetividade, mas sobretudo a autoridade intrínseca da imagem (...) O Renascimento, por sua vez, deixa-se inundar de imagens, contemporâneas, assim como antigas, criando um lastro em que a Revolução Científica logo mais vai assentar as bases do oculo-centrismo do mundo moderno, particularmente no que diz respeito à representação do espaço e às teorias ópticas — que não negam seus débitos para com a Antiguidade clássica.

O autor aponta para a História da Arte como campo que, no século XVIII, construirá seus cânones de estudo das imagens junto a outros campos do conhecimento. Nesse contexto, as imagens produzidas abundantemente durante a Revolução Francesa passaram a ter sentido de disputa ideológica. No século XIX, a História da Arte toma os contornos que serão analisados por Meneses (2003 e 2012) e depois por Knauss (2006 e 2008). Cabe entender que na

segunda metade do século XIX, duas linhas são importantes para nossos propósitos. A primeira procura ultrapassar tanto o horizonte da pura visualidade quanto as implicações da singularidade na criação artística, buscando significações antropológicas, geográficas e históricas para padrões de imagem (abstrata/orgânica, clássica/romântica, etc.). A segunda tem marca documental e classificatória. Partindo da imagem medieval, depois concentrando-se na renascentista, esforça-se por estabelecer parâmetros e métodos para decodificar os sentidos originais da imagem (Iconografia), culminando com sua inserção numa visão de mundo de que ela seria sintoma (Iconologia) (MENESES, 2003, p. 13-14).

Esse entendimento da História da Arte como estudo documental abre caminho para as contribuições do grupo chamado de “Aby Warburg” (1866-1929),³ especialmente os realizados por Erwin Panofsky (1892-1968). Panofsky (2001, p. 51) propõe que para se estudar imagens é necessária sua percepção em três níveis de significações:

1. Tema primário, subdividido em factual e expressional;
2. Tema secundário; significado intrínseco ou conteúdo da obra. Os temas e o significado ou conteúdo da imagem constituem-se num caminho metodológico de leitura que pressupõe a percepção dos motivos artísticos (tema primário), seguido da composição de imagens que formam as estórias e alegorias (tema secundário). Panofsky (2001, p. 51) destaca que a identificação de tais imagens, estórias e alegorias é o domínio daquilo que é normalmente conhecido por *iconografia*;

³ Esse grupo de pesquisadores foi criado em Londres a partir de 1933 em torno dos estudos sobre a imagem iniciados por Aby Warburg. Neste grupo, vários historiadores da arte austríacos e alemães se destacaram, dentre eles estão: Erwin Panofsky, Fritz Saxl, Ernest H. Gombrich e Edgard Wind (MENESES, 2012, p. 244).

3. O terceiro nível, que consiste na busca do significado intrínseco ou conteúdo da imagem, leva-nos ao entendimento do mundo simbólico em que foi constituído, e é precisamente o estudo dos significados das imagens que é definido como *iconologia* (PANOFSKY, 2001, p. 52-53).

Iconologia é concebida como

uma iconografia que se torna interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte, em vez de ficar limitada ao papel de exame estatístico preliminar. (...) Iconologia, portanto, é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise (PANOFSKY, 2001, p. 54).

Este autor contribui para a percepção da imagem dentro de seu contexto de observação, ou seja: ao estudar imagens, ele não estaria “identificando os motivos com base em nossa experiência prática pura e simples; estamos, na verdade, lendo ‘o que vemos’, de conformidade com o modo pelo qual os objetivos e fatos são expressos por forma que variam segundo as condições históricas” (PANOFSKY, 2001, p. 58).

O sociólogo alemão Ralf Bohnsack (2010) destaca que o enorme progresso das pesquisas qualitativas não garantiu o reconhecimento das imagens em seu *status* metodológico de sistemas autorreferenciais, o que implica entender que as imagens possibilitam duas formas de comunicação: o entendimento *através das* imagens e o entendimento *sobre as* imagens. Para Bohnsack (2010, p. 288):

Uma compreensão intersubjetiva através da imagem, ou seja, através da mídia imagética, e, portanto, em oposição à mídia falada e textual, permanece ainda tácita, e, respectivamente, sem qualquer fundamentação concreta por parte das metodologias ou teorias da ação (*handlungstheorien*). Nesta perspectiva, a compreensão sobre a imagem resulta unicamente da análise de elementos verbais ou textuais a seu respeito.

Para conseguir a compreensão intersubjetiva através da imagem, Bohnsack destaca a necessidade de passar do conhecimento explícito, reconhecido nas teorias do senso comum, para o nível implícito ou a-teórico que é, para este autor, equivalente à proposta trazida por Panofsky da passagem da leitura iconográfica para a leitura iconológica. Trazendo as análises de Panofsky para as Ciências Sociais, Bohnsack (2010) ressalta que a leitura iconológica não se preocupa com *o que* se mostra, mas, com *o como* se mostra. Assim, perguntando

(...) dessa forma, nós podemos – de acordo com Panofsky – ganhar acesso ao significado ou conteúdo intrínseco do gesto, ao seu significado característico ou significado documentário, como Panofsky formula tomando Mannheim como referência. Por intermédio da interpretação iconológica, adquirimos a impressão sobre uma

disposição específica dos gestos (...), documentada no gesto do cumprimento tanto de forma clara como de forma independente do querer e do saber daquele que cumprimenta, como estaria documentado em qualquer outra manifestação em que pessoas estivessem envolvidas (BOHNSACK, 2010, p. 118).

Por meio do estudo das imagens, é possível reconhecer os valores, as crenças, os hábitos, enfim, manifestações da cultura do meio social em que se apresentam e no qual foram documentadas em determinado contexto, contexto em que alguns gestos são particularmente expressões simbólicas daquela sociedade. Como foi citado por Panofsky (2001), só é possível compreender numa cultura o gesto de cumprimento de tirar o chapéu entre dois cavalheiros que se conhecem quem está inserido nessa cultura ou quem conhece a história daquela cultura e o processo de construção dos costumes na Idade Média Ocidental. Naquela época cultural, dois cavaleiros, ao se encontrarem, para não serem interpretados, um pelo outro, como pessoas agressivas, tinham por hábito retirar o elmo e mostrar o rosto em sinal de cumprimento (PANOFSKY, 2001, p. 47/48).

Meneses (2003, p. 23) aponta para a percepção tecnicista no estudo das imagens presente na análise germânica. Para ele há dependências técnicas

(...) de leitura derivadas de uma submissão mecânica à Iconografia/Iconologia de Panofsky ou de uma semiótica a-historicizada, que impede estudar sejam os enunciados da imagem, sejam suas trajetórias; ênfase dada à tipologia documental e não aos problemas históricos; teto limitado às questões das mentalidades, do imaginário e da ideologia.

O entendimento dos rumos percorridos pela História da Arte é por ele destacado como importante para compreensão dos avanços no campo da produção, circulação, representações, apropriações e consumo das imagens. Contudo, Meneses (2003, p. 14) aponta para a necessidade da ampliação do foco de atenção sobre os estudos das imagens:

(...) muito mais amplas conseqüências para nossos objetivos do que as teorias da recepção são as propostas que começaram a surgir já a quase duas décadas, de incluir a materialidade das representações visuais no horizonte dessas preocupações e entender as imagens como coisas que participam das relações sociais e, mais que isso, como práticas materiais.

A criação de imagens de conteúdo histórico especificamente para os livros didáticos é não somente uma criação de representações visuais, mas também uma *prática material*. Trata-se de imagens produzidas em situações em que não há registro histórico visual disponível na época histórica (o “vazio visual”), quando imagens históricas não estão disponíveis para reprodução de autores e editoras (por seu custo, inacessibilidade, interdição para reprodução)

ou se as imagens requeridas nos livros didáticos exigem das imagens disponíveis um grau de imaginação histórica que elas não contêm.

Em estudo apresentado no III Encontro Nacional de Estudos da Imagem (ENEI-MAGEM), o professor Carlos de Azambuja Rodrigues (EBA/UFRJ) se propõe a investigar as dimensões da imagem expressa em seu livro *Teoria do Conhecimento* a partir da teoria do conhecimento de Johannes Hessen. É um estudo do campo filosófico. Segundo Rodrigues (2011, p. 526):

Hessen enumera logo no início de seu livro os três personagens envolvidos no fenômeno do conhecimento, o ato pelo qual algo se dá a conhecer. São eles: o sujeito cognoscente, o objeto que é conhecido e a imagem que se forma no sujeito daquele objeto com o qual ele está a se deparar. Devemos observar que não importa se este “objeto”, cuja imagem se forma no sujeito, existe interna ou externamente ao sujeito, basta que seja *percebido por ele como algo apartado da sua própria consciência para ser identificado como tal*. Assim, pode ser considerado um “objeto exterior” tudo aquilo que não for o nosso “eu interior” (*Grifo nosso*).

É, portanto, a partir da interação do sujeito com o mundo exterior que as imagens são dadas a observar:

Vivemos, portanto, cercados por diversos tipos de “objetos” cuja definição, grosso modo, poderia ser: aquilo que “não sou eu”. Encontrá-los não é tarefa que demande qualquer esforço, uma vez que tudo no mundo se “dá a conhecer” constante e incessantemente. Difícil, por outro lado, é determinar se deste encontro somos capazes de extrair algum conhecimento preciso e verdadeiro sobre aquilo que estamos a encontrar (RODRIGUES, 2011, p. 526).

A partir dessas reflexões, Rodrigues (2011, p. 526) formula as seguintes questões:

Temos então os três protagonistas do fenômeno do conhecimento: o sujeito, o objeto e a imagem. Sendo que, se os dois primeiros têm uma primazia e uma presença no mundo que podemos, como sugere Hessen, denominar como “psicológica”, na esfera do sujeito, e “ontológica” no que diz respeito aos objetos. Mas e a imagem? Como afirmar sua “autonomia existencial” em relação à dupla sujeito-objeto? Será isso possível? (...)

A imagem é o que surge do encontro entre um sujeito e um objeto. Um sujeito que reconhece imediatamente estar na presença de algo que não é o seu próprio ser, o seu “si mesmo”. Constituindo-se, assim, numa afetação do sujeito pela presença de alguma coisa que – e não importa se é real ou apenas “imaginária” – se diferencia dele e dos demais entes à sua volta. Podemos afirmar que esta afetação, já bem descrita por Henry Bergson no seu “Matéria e Memória”, nos traz também uma imediata ação de “doação de significado” a este ente cuja presença reconhecemos naquele momento. Assim, perceber imagens é ao mesmo tempo um deixar-se afetar e uma construção de significado. Portanto, tudo aquilo que denominamos e reconhecemos como “imagem” já nasce pleno de sentido e de significação.

As questões trazidas por Rodrigues (2011) servem para elucidar a reflexão de Meneses (2003, p. 17) quanto às contribuições da Antropologia Visual para os estudos da imagem. Estudos que demonstram uma passagem do foco das análises do *visível* para o *visual*:

Nessa passagem do visível para o visual, foi necessário reconhecer e, de certa maneira, integrar três modalidades de tratamento: o documento visual como registro produzido pelo observador; o documento visual como registro ou parte do observável, na sociedade observada; e, finalmente, a interação entre observador e observado.

Ao compreender o estudo das imagens mais no campo das visualidades do que das coisas visíveis, Meneses contribui para que os estudos considerem que haverá gerações de leitores estudantes/professores de livros didáticos inseridos em regimes de visualidade que, certamente, trarão nova significação às imagens. Além de serem produtos culturais de uma determinada época, incorporando imagens — no caso do estudo em questão produzidas para serem ilustrações de cunho histórico — os livros didáticos são também impressos lidos e utilizados nas escolas sob determinados crivos sociais e históricos. Trata-se não somente de ilustrações do passado, mas de ilustrações produzidas no tempo presente sob inspiração de narrativas que remetem ao passado histórico, ao modo dos livros didáticos, e que serão visualizadas, sentidas, compreendidas e analisadas por gerações de estudantes e professores no decurso da vida escolar.

Outro autor que aponta para o deslocamento do campo da História da Arte para o campo da Cultura Visual é Knauss (2006). Relendo autores norte-americanos, Knauss aponta para a desvinculação de práticas de estudos disciplinares, individualizadas, para a prática em campos complementares, nas quais a História se alimenta da contribuição de diversos campos do conhecimento. “Desse modo, argumenta-se em favor de um deslocamento da história da arte pela cultura visual, estabelecendo um movimento da arte para o visual e da história para a cultura” (KNAUSS, 2006, p. 104).

O termo “cultura visual” é retomado por este autor e entendido, como em Meneses (2003), pela necessidade de contextualizar a visão, percebendo que há uma apropriação no tempo e no espaço das imagens — o que leva ao entendimento desse campo como a própria percepção da sociedade sobre ela mesma e sobre o passado histórico. Trazendo essas considerações para os estudos sobre imagens nos livros didáticos brasileiros, percebemos que há um movimento de ação contra estereótipos e preconceitos veiculados em imagens. Tal movimento manifesta uma sociedade que ampliou a participação de atores sociais que agora reivindi-

cam direitos e exigem a construção de imagens positivas sobre a diversidade cultural do Brasil.

Ao mesmo tempo, a passagem do visível para o visual é produzida por mecanismos de comunicação entre observador e imagem observada. Assim, Mitchell (*apud* KNAUSS, 2006, p. 108),

(...) considera o cultural como a ordem de imagens e mediações que tornam a sociedade possível. Desse modo, o social e o cultural se confundem e podem ser intercambiáveis, ainda que a cultura não seja o mesmo que a sociedade, porque esta se refere às relações sociais, enquanto a cultura é o conjunto dos elementos que tornam estas relações possíveis. Assim, a cultura visual é o que torna possível uma sociedade de gente que enxerga. A centralidade está posta na cultura, uma vez que se considera que toda prática social depende dos seus sentidos. Portanto, segundo Mitchell, a cultura visual pode ser definida não apenas como o campo de estudos da construção social do visual em que se operam imagens visuais e se realiza a experiência visual. Pode ser também entendida como o estudo da construção visual do social, o que permite tomar o universo visual como terreno para examinar as desigualdades sociais.

Imagens como signos

Nesse processo de construção de sentidos, no qual há uma troca entre o observador e o observado, Joly (2008, p. 13-14) auxilia-nos a pensar sobre as imagens como signos. A autora inicia seus estudos com a reflexão sobre os usos e significados das imagens:

O termo imagem é tão utilizado, com todos os tipos de significados sem ligação aparente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de empregá-la. De fato, numa primeira abordagem, o que haverá de comum entre um desenho de uma criança, um filme, uma pintura rupestre ou impressionista, graffitis, cartazes, uma imagem mental, uma imagem de marca, “falar por imagens” e por aí fora? O mais notável é que, apesar da diversidade dos significados desta palavra, compreendêmo-la. Compreendemos que ela designa algo que, embora não remete sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece.

(...) Imagem, portanto, no espelho e tudo aquilo que utiliza o mesmo processo de representação; apercebemo-nos de que a imagem seria já um objeto segundo, em relação a uma outra que ela representaria de acordo com algumas leis particulares.

A reflexão proposta pela autora auxilia-nos a compreender as imagens como construções culturais, fundamentais para localizar-nos em nossa sociedade e definir o lugar dos *outros*:

O senso comum, como sempre, atenua e matiza com alguma felicidade esta simplificação. De modo mais ou menos confuso, recordamo-nos de que “Deus criou o homem à sua imagem”. Este termo de imagem, aqui fundador, já não evoca uma re-

apresentação visual, mas sim uma semelhança. O homem-imagem de uma perfeição absoluta, para a cultura judaico-cristã, junta-se ao mundo do visível de Platão, sombra, “imagem” do mundo ideal e inteligível, nos fundamentos da filosofia ocidental. Do mito da caverna à Bíblia, aprendemos que somos nós próprios imagens, seres que se assemelham ao Belo, ao Bem e ao Sagrado (JOLY, 2008, p. 16).

Se, na cultura judaico-cristã, o termo “imagem” é utilizado comumente para referir-se à semelhança com a perfeição divina, vimos surgir, sobretudo nas últimas décadas, questionamentos quanto ao estatuto desta semelhança. Toda a reflexão sobre alteridade e representação virá introduzir novos elementos a este debate, inserindo o chamado “lugar dos outros” no discurso hegemônico que supunha ser a representação imagética a reprodução de uma semelhança. Se nós somos a semelhança com a perfeição, qual o lugar dos outros? Esta questão permeia o estudo das imagens em livros didáticos e é ponto-chave nas recomendações dos editais do PNLD para evitar formação de estereótipos sobre as diversas culturas analisadas. É importante notar as diversas vezes em que a palavra *imagem* é retomada no edital do PNLD, como forma de garantir a construção de manuais que não veiculem formas de preconceito.

As imagens, nesse contexto, merecem especial atenção pelo que elas desempenham na construção de conceitos e estereótipos:

Representações visuais e coloridas, tais imagens são de calma e de reconhecimento. Menos inocentes quando se transformaram em BD [duas dimensões], estes livros de imagens embalaram, no entanto, a nossa infância nos seus momentos de repouso e de sonho. “Para que serve um livro sem imagens?” pergunta Alice. Imagens imóveis, fixas, que se podem cristalizar um pouco mais sob a forma de estereótipos e tornar-se então numa “imagem de Épinal” (Joly, 2008, p. 17).

“Imagem de Épinal” é uma expressão portuguesa utilizada para expressar uma visão infantil da imagem, que possui uma significação ingênua, refletindo apenas sobre o lado “bom”, desconsiderando as tensões históricas envolvidas na construção das representações, especialmente quando se trata da representação do outro, do qual não se deseja expressar as semelhanças, mas afirmar diferenças. Acreditamos que sem a atenção crítica incorporada há algumas décadas no Ensino de História — expressa também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos editais do PNLD e, mais recentemente, na Lei 11.645/08 — as ilustrações não receberão o devido tratamento que expresse as preocupações com a construção de representações não-estereotipadas dos povos indígenas, tanto em suas formas de difusão quanto em suas formas de visualidade.

Longe de inocentes representações ou imagens consolidadas na história sobre dado personagem (quando ficção), ou dada pessoa ou etnia (quando não-ficção), estas imagens são

compartilhadas por gerações, num processo em que imagens negociam e são negociadas nos caminhos da comunicação e construção de representações na nossa sociedade:

Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar. Reflexo, ela pode conduzir ao conhecimento. A vida no Além, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, tais são os campos para os quais o simples termo “imagem” nos remete, se tivermos nem que seja um pouco só de memória. Consciente ou não, esta história constituiu-nos como somos e convida-nos a bordar [pensar] a imagem de um modo complexo, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, ligada como está a todos os nossos grandes mitos (JOLY, 2008, p. 19-20).

Joly (2008, p. 20) analisa o processo de construções mentais e sua relação com as representações sociais:

Empregamos ainda o termo “imagem” para falar de certas atividades psíquicas tais como as representações mentais, o sonho, a linguagem pela imagem, etc. (...) A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, a impressão de o *ver* quase como se lá estivéssemos. Uma representação mental é elaborada de um modo quase alucinatório e parece pedir emprestadas as suas características à visão. *Vê-se*. A imagem mental distingue-se do esquema mental, o qual colige os traços visuais suficientes e necessários para reconhecer um desenho ou uma qualquer forma visual. Trata-se então de um modelo perceptivo do objeto, de uma estrutura formal que interiorizamos e associamos a um objeto e que alguns traços visuais são o bastante para evocar; é o que se passa com as silhuetas humanas reduzidas a dois círculos sobrepostos e a quatro traços para os membros, como nos desenhos de comunicação primitivos de que falamos mais atrás, ou os desenhos de crianças, a partir de uma certa idade, isto é, a partir do momento em que precisamente interiorizamos o “esquema corporal” (*Grifos do autor*).

A construção das imagens parte, portanto, da nossa relação com o mundo, do *processo de construção* observador e imagem observada, crivada por razões sociais e históricas. Nesse jogo entre imagem e observador, é necessário destacar que nem a imagem existe sem o mundo social em que foi construída, nem o observador entende a imagem fora das representações sociais que são construídas no mundo cultural em que vive.

Para estudo das imagens, Joly (2008, p. 30-31) propõe a escolha de uma teoria: a Semiótica.

Com efeito, a abordagem analítica que aqui propomos depende de um certo número de opções: a primeira é abordar a imagem sob o ponto de vista da significação e não da emoção ou do prazer estético, por exemplo.

Ainda que as coisas nem sempre tenham sido formuladas deste modo, podemos dizer, agora, que abordar ou estudar certos fenômenos sob o aspecto semiótico é considerar o seu *modo de produção de sentido*, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações. Efetivamente, um signo é um “signo” apenas quando “exprime idéias” e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa. (...)

A tarefa do cientista semiótico consistirá antes em tentar ver se existem categorias de signos diferentes e se estes diferentes tipos de signos possuem uma especificida-

de e leis de organização próprias ou processos de significação particulares (*Grifos do autor*).

Pelo que foi exposto por Joly, os Estudos Semióticos auxiliam-nos na percepção de que um signo — a imagem — está solidariamente relacionado com o que representa e seu observador, ou seja: a construção de sentidos não está presa no tempo, ela é construída e reconstruída em relação ao contexto e aos observadores da imagem. Como signos, as imagens são constantemente reinterpretadas, ressignificadas.

Indagações sobre as ilustrações

Parte importante na composição dos livros didáticos, as ilustrações são exemplos de imagens produzidas no tempo presente que compõem os textos dos autores e, com elas, estes textos dialogam produzindo conhecimentos.

Quando adequada ao conceito de *imagens produzidas sob encomenda por editoras para compor livros didáticos*, a palavra *ilustração* dá-nos a impressão de que tem um significado que se encerra nela própria, ou seja, adornar, ilustrar, até mesmo enfeitar. Será que esta afirmação está correta? Partimos dessa pergunta para investigar o significado das ilustrações incluídas em livros didáticos.

Para iniciar nossa investigação, buscamos em dois dicionários eletrônicos e em um dicionário impresso a palavra *ilustração*:

No dicionário eletrônico Michaelis (2009, [s. p.]):

Ilustração: [i.lus.tra.ção] s.f. (lat *illustratione*)

1. Ato ou efeito de ilustrar.
2. Esclarecimento, explicação.
3. Breve narrativa, verídica ou imaginária, com que se realça e enfatiza algum ensinamento.
4. Conjunto pessoal de conhecimentos históricos, científicos, artísticos etc.
5. Publicação periódica com estampas.
6. Desenho, gravura ou imagem que acompanha o texto de livro, jornal, revista etc., ilustrando-o. I. divina: inspiração.

No dicionário eletrônico Aulete (2008, [s. p.]):

Ilustração: (i.lus.tra.ção) s.f.

1. Ação ou resultado de ilustrar (-se).
2. Conjunto de imagens (desenho, gravura etc.) que acompanham um texto.
3. Conhecimento, saber: Era um homem de grande ilustração.
4. Ação de esclarecer por meio de explicação ou exemplo.
5. Fil. Nome com que se designa o movimento intelectual do séc. XVIII também conhecido como iluminismo.

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 1124):

Ilustração [Do Lat. imp. *Illustratione*] *s.f.*

1. Ato ou efeito de ilustrar (-se).
2. Conjunto de conhecimentos; saber (homem de notável ilustração)
3. Bibliol. Imagem ou figura de qualquer natureza com que se orna ou elucida o texto de livros, folhetos e periódicos.
4. Filos. V. *filosofia das luzes*.

É possível notar algumas semelhanças quanto ao conceito: nos três verbetes a palavra está relacionada a imagens que ornar, elucidam um texto escrito. Os conceitos, contudo, não fecham o sentido; o ato relacionado às ilustrações, em inglês, amplia a noção de elucidar ao propor que seu uso também sirva para comparar, para fazer emergir aspectos do texto a que estão relacionadas.

O conceito no Dicionário Aulete (2008), além das questões já apresentadas, remonta à origem do termo no século XIX, quando pensadores utilizaram a palavra Ilustração dando sentido às transformações no pensamento social, político e econômico que marcaram o século XVIII. A palavra toma, nesse sentido, a figuração de toda uma época, entendida como ruptura entre as práticas e valores das sociedades de corte para as práticas e valores da sociedade burguesa. Como colocado no próprio verbete: *Nome com que se designa o movimento intelectual do séc. XVIII também conhecido como Iluminismo.*

Há um papel decorativo incorporado nas representações acima. Há também o papel elucidativo, esclarecedor dos sentidos dos textos, como elemento complementar ao texto verbal.

Ora como ornamento, ora como imagem geradora, a *ilustração* pode ser compreendida como construtora de narrativas históricas que podem completar, ampliar, contrapor e até mesmo desviar o sentido proposto nos textos que elas acompanham.

No limiar estamos lidando com ficção do tempo presente que constrói narrativas sobre a história. Ginzburg (2006, p. 82) atenta para fontes aceitáveis ou não sobre um determinado período e como os costumes de uma época emergem dessas narrativas imaginárias: “um

escritor que inventa uma história, uma narração imaginária, que tem como protagonistas seres humanos, deve representar personagens baseados nos usos e costumes da época em que viveram: do contrário eles não seriam críveis”.

Utilizando essa leitura para o entendimento das ilustrações, é possível pensar que elas só são legitimadas, entendidas como construtoras de sentido, quando partem de representações aceitas sobre o tema ilustrado. É nesse campo que entendemos que as ilustrações produzidas estabelecem-se hoje como fruto da produção de sentidos sociais. Como aponta Knauss (2006, p. 99):

É nesse terreno que se estabelecem as disputas simbólicas como disputas sociais. Conforme adverte Georges Ballandier, o poder só se realiza e se conserva pela produção de imagens, pela manipulação de símbolos, pois, simplesmente pela força, sua existência seria sempre ameaçada.

As ilustrações são dotadas, portanto, de significados negociados entre autores, ilustradores, editores e uma cultura visual e histórica que lhes concede credibilidade e força. As ilustrações constantes de livros didáticos de História explicitam a tensão entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora. Um limiar entre ficção e história que acompanha as narrativas construídas pelas ilustrações faz dessas mais do que meros acompanhamentos de textos: elas são o próprio mundo dos signos manifestados, no qual realidade/imaginação se confundem na construção dos sentidos. Acreditamos, diferente de outros livros didáticos, que nos livros didáticos de História a utilização das ilustrações introduz a problemática da fonte histórica no universo simbólico que cria a negociação entre ilustrador e autor do livro, entre o ilustrador e as expectativas sociais quanto à veracidade da cena histórica representada.

A análise das ilustrações

Analisar as ilustrações é lançar luz sobre a construção do conhecimento histórico no qual o especialista, o autor do texto principal, geralmente um professor de História ou pedagogo, tem seu texto mediado por outros autores no processo de confecção da obra, especialmente por ilustradores e profissionais dos campos gráfico e imagético.

As considerações de Arbach (2007, p. 12) sobre o ilustrador como construtor de ideias corroboram o princípio que defendemos: o de que o ilustrador é também autor no livro didático.

Hoje o ilustrador tem a possibilidade de ser opinativo e reflexivo sobre qualquer tema abordado, não podendo considerar seu trabalho dentro do espaço do jornal somente elemento complementar ao texto, mas possuidor das possibilidades do discurso que o texto e a foto possuem (...) *O ilustrador atento à sua função dentro do jornal enfoca sua atividade não só como possibilidade de expressão artística, mas como possibilidade real de expressão opinativa junto ao público.* Caso contrário, por melhor que seja o conteúdo do texto a ser ilustrado, a imagem que o acompanha não estará preenchida de todas as potencialidades discursivas (*Grifo nosso*).

Guardadas as devidas diferenças entre o impresso jornalístico e um impresso didático, ambos utilizam-se dos trabalhos do profissional ilustrador para compor suas páginas, seus textos e, ao fazerem assim, possibilitam a construção de idéias que podem ou não concordar com os textos que as acompanham. Esse profissional ilustrador é autor ou co-autor dos impressos didáticos tanto quanto outros profissionais que atuam em sua elaboração e produção. O trecho que grifamos leva-nos a refletir sobre a dimensão discursiva do trabalho do ilustrador, que não deve ser considerado apenas um embelezador dos textos, pois ao compor suas obras, ele dialoga com o texto conforme solicitações da editora e dos autores ou selecionadores do texto didático.

Arbach (2007, p. 15) realça dois momentos cruciais desde a separação entre palavra e desenho (1200 a.C., aproximadamente). O primeiro com a invenção da imprensa no século XV:

Com o advento da tipografia, em 1445, a difusão do pensamento passa a se dar mais aceleradamente com a palavra, provocando retenção na fluência das idéias pelo desenho. Por ser mais ágil, a técnica tipográfica passa a ser multiplicadora do discurso, popularizando sua linguagem.

Assim, com a técnica tipográfica, a palavra impressa adquiriu agilidade na comunicação do pensamento. Enquanto que a imagem desenhada, comparativamente, estagnou em seu processo de reprodução, pois a lenta e laboriosa confecção artesanal de matrizes para impressão, e a incompatibilidade técnica de produzir a imagem em conjunto com a técnica tipográfica, privou o desenho, conseqüentemente, na desenvoltura da propagação do pensamento.

Com o advento da litografia no século XVIII, as ilustrações passaram novamente a acompanhar a escrita, contudo com a invenção da fotografia, no século XIX, novamente os desenhos foram afastados dos textos jornalísticos por não serem mais detentores do *status* de veracidade:

(...) Naquele momento, a fotografia retirou da ilustração a veracidade da informação. A foto assumiu a condição de narradora visual dos fatos. A partir de então *o desenho foi deslocado das páginas dos jornais para o campo das artes plásticas.* Comportamento que reverbera até os dias atuais (ARBACH, 2007, p.15 - Grifo nosso).

Nos impressos didáticos verificamos movimento similar. Especialmente nos livros de História, acreditamos que as ilustrações criadas por ilustradores contemporâneos são esvaziadas de seu valor documental quando comparadas a fotografias ou a ilustrações históricas, na medida em que raramente são acompanhadas de legendas; pouco compõem ao livro didático de maneira independente em relação a outras imagens e a textos e, raramente, as ilustrações estão vinculadas a atividades de que propõem sua análise. Acreditamos que há nas ilustrações mais um valor estético, formal e composicional do que um valor propriamente, ou mais fortemente, histórico ou social, embora nelas haja também significações históricas em diálogo com tradições interpretativas acerca da história e cultura dos povos indígenas. Além do que, sabemos, professores e estudantes podem também produzir com ilustrações efeitos de sentido os mais variados.

As ilustrações podem mesmo presentificar ficções. Na confecção dos livros didáticos de História, não é cobrado das ilustrações o mesmo estatuto histórico e de verdade cobrado de imagens “canônicas”, como as de Rugendas e Debret (muito presentes em livros didáticos!), embora saibamos que elas tenham de ser críveis e plausíveis. Nem tampouco cobrado das ilustrações fidedignidade ao texto-escrito. Há, por vezes, certo descolamento entre ilustrações e textos. Esta questão do descolamento torna-se especialmente problemática quando pensada na sua presença no livro didático de História, pois nesse lugar a imagem é apropriada por seus leitores — com destaque para estudantes e professores — com estatuto próprio. Independente de sua relação com o texto, a imagem é a ele relacionado e auxilia na construção das representações sobre o passado-presente dos povos indígenas.

O trecho que grifamos em Arbach (2007) merece ponderação especial, pois ele nos auxilia a indagar sobre a guinada que representou o deslocamento da ilustração para fora do jornal e, conseqüentemente, para fora do panteão de representações do que é real e imaginário. As artes, nesse sentido, diferenciam-se da verdade científica.

Como salientou Joly (2008), as ilustrações como signos representam seu tempo, são encomendadas, avaliadas, aceitas, recebem vários crivos que as legitimam como discurso nos livros didáticos. Como salienta Arbach, as ilustrações *iluminam* o texto:

Ilustrar é iluminar o texto – e isso acontece sempre que de um certo ângulo ou ponto de vista, assim a parte iluminada ou destacada também produz uma sombra. De modo que toda ilustração deveria ressaltar algo do texto que ao mesmo tempo mostra qual é a visão/posição do ilustrador. Ele elucida e ilumina, se faz presente pela maneira como ilustra o texto, pela originalidade de sua abordagem (SPACCA *apud* ARBACH, 2007, p. 42).

(...) Numa melhor concepção, a ilustração dialoga com o texto. A ilustração tem a possibilidade de sustentar uma autonomia ou se subordinar plenamente a uma des-

criação gráfica do texto. (...) Quando realizada em sua plenitude artística, a ilustração deixa de ser utilitário circunstancial para se tornar obra autônoma, detentora de vida própria. Similar fenômeno ocorre no universo musical, com as trilhas sonoras de filmes. As músicas que participam do roteiro possuem vida própria, independentemente de estarem ou não acompanhadas da produção cinematográfica (ARBACH, 2007, p. 43).

Isto posto, pensamos a ilustração não apenas como idéias que se referem a um texto, mas como a expressão de uma idéia autônoma que, no limite, pode auxiliar nos processos de questionamento das idéias expressas nos textos que as acompanham. Imagem que acompanha texto ou texto que acompanha a imagem? No limite podemos pensar na inversão da primazia da construção das idéias.

A palavra é o espírito e a imagem (é) o seu corpo. Portanto, palavra (espírito) e imagem (corpo) são indissociáveis. A imagem de um livro no psiquismo de uma criança pode se estender por toda a sua vida. Um indissipável vestígio em nossa memória. Ela, a imagem, é muito mais pregnante do que qualquer palavra. Portanto, diante desse quadro, os ilustradores e os projetistas gráficos têm grande responsabilidade: estarem criando não apenas a memória e o passado visual de seus leitores, mas acima de tudo estarem formando e educando o olhar (OLIVEIRA *apud* ARBACH, 2007, p.46).

Essa educação do olhar, essa formação dos sentidos estéticos leva-nos a chamar atenção para a importância que as ilustrações possuem nos livros didáticos, com destaque para os livros didáticos de História. O imaginário das crianças é fomentado pelas imagens e textos que compartilham sentidos para a história com variações no tempo e também com variações geracionais — terão as crianças as mesmas sensações e imaginações que suas professoras ao visualizarem imagens sobre povos indígenas? As imagens mobilizam a imaginação, o que significa mais do que um simples ato de leitura, como destaca Arbach (2007, p. 51-53):

Cabe mencionar aqui que a palavra imaginação corresponde ao universo subjetivo composto por um infinito conjunto de imagens mentais gravadas em cada um de nós. Essas imagens mentais não são absorvidas apenas pelo sentido da visão, mas por todos os demais meios naturais que a fisiologia humana permite. São as lembranças sensoriais que ficam retidas em nossa alma como: sons, sabores, cheiros, cores e texturas.

Dessa maneira, ao visualizarmos uma imagem, estaremos acionando todo o nosso acervo de experiências adquiridas através do sentido da visão. Serão estimuladas sensações já experimentadas. Assim, cada imagem visual despertará em um conjunto de imagens mentais já vivenciadas.

Quanto a ação que exerce sobre nós a imagem, Baitello Júnior (2000, p. 04) propõe entender que,

(ao) contrário da escrita que exige tempo de leitura e decifração, permitindo a escolha entre entrar ou não em seu mundo, a imagem convida a entrarmos imediatamente e não cobra o preço da decifração. A imagem não exige uma senha de entrada, pois o seu tributo é a sedução e o envolvimento. A imagem nos absorve, nos

chama permanentemente a sermos devorados por ela, oferecendo o abismo da pós-imagem, pois após ela sempre há uma perspectiva em abismo, um vazio do igual (ou, como diria Walter Benjamin, uma “catástrofe” do sempre igual), um vácuo de informações, um buraco negro de imagens que suga e faz desaparecer tudo o que não é imagem.

A observação apontada pelo pesquisador leva-nos a refletir sobre o potencial educativo das imagens comparando-as às sereias dos contos da Antiguidade Clássica. As sereias, que encantavam a alma com seu canto e, antes mesmo de perceber a armadilha, o marinheiro já estava no fundo do abismo marítimo, perdido na confusão de sentimentos despertados pelo canto delas.

Da mesma forma as imagens exercem esse fascínio, que leva o estudante a se relacionar com elas antes mesmo de receberem orientação do professor para abrir o livro — ao menos assim foi com todos os estudantes que vimos recebendo seus livros nos primeiros dias de aula. As imagens saltam aos olhos e levam o observador a relacionar-se com elas, convidando a entrar no abismo composto por outras imagens — representações — que a elas estão relacionadas.

Podemos entender o “abismo” de Baitello Júnior (2000) como uma referência às múltiplas temporalidades e representações sobre um tema que as imagens carregam, que, em nosso caso, podem se auto-referenciar nas representações sobre a história e cultura dos povos indígenas que estão nas concepções tanto dos ilustradores, quanto das pessoas que encomendam a ilustração.

Entendemos que todo o processo criativo do ilustrador parte de um ponto referencial, da observação, da ingestão de outras imagens sobre o tema que ilustra. “Toda ingestão pressupõe uma excreção. Assim também na iconofagia. Como ela consiste em uma infindável e abismal repetição, uma remontagem e uma recolagem, os excrementos das imagens que devoram imagens serão sempre mais imagens” (BAITELLO JÚNIOR, 2000, p. 05).

Outra contribuição para entender como as ilustrações são elaboradas é trazida por Arbach (2007, p. 57), que tipifica as ilustrações em três grupos, conforme suas características: *ilustrações descritivas*, *ilustrações narrativas* e *ilustrações interpretativas*. “Na composição de cada tipo aparecem os quatro elementos que compõem a ação: o tema, o artista, o desenho e o observador”.

Dentro dessa ordem de relações, Arbach propõe as três formas de ilustrações — descritivas, narrativas e interpretativas — como colocadas a seguir:

1. Nas *ilustrações descritivas*, o artista procura reproduzir o tema de forma precisa para o observador. Assim, temos o esquema proposto:

Artista	⇔	objeto	⇔	desenho	⇔	observador
---------	---	--------	---	---------	---	------------

A fidedignidade ao objeto é exigência na sua transposição para o desenho.

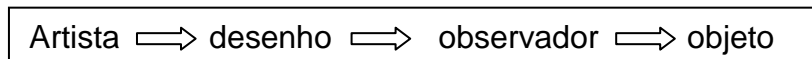
2. Nas *ilustrações narrativas*, o artista expressa suas impressões sobre o objeto no desenho para o observador. Assim, o esquema seria:

Há uma

Objeto \Rightarrow artista \Rightarrow desenho \Rightarrow observador

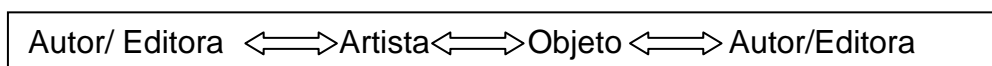
 teórico-conceitual, o objeto em seu desenho.

3. Nas *ilustrações interpretativas*, a ação principal é do observador, que constrói o objeto a partir dos estímulos transmitidos pelo desenho. Assim, o esquema seria:



A partir dos organogramas propostos por Arbach (2007), propomos um quarto, o qual definimos como *ilustração por encomenda*.

4. A *ilustração por encomenda* é produzida a partir de uma necessidade que não nasce do ilustrador⁴, mas de uma demanda que seja dos autores dos livros didáticos, quer seja da editora. O processo de construção dessa ilustração encomendada se dá, portanto, a partir das relações que se estabelecem entre o ilustrador, a editora e os autores de livros didáticos. Nesse processo, o observador primordial da ilustração (editora e autores) tem poder de escolha do que será veiculado; há uma negociação entre editoras, autores e ilustradores para a escolha da melhor ilustração para acompanhar o espaço na página do livro didático. Por isso, em nosso organograma as orientações do trabalho são sempre em dupla direção relacional:



É importante destacar que o organograma da *ilustração sob encomenda* cria uma relação de interpretação e negociação no processo produtivo, antes, portanto, de ser efetivamente

⁴ No organograma referente a este tópico, utilizamos a palavra “artista” como referência ao ilustrador, mesmo entendendo que esta não é a denominação que este profissional recebe nas editoras de livros didáticos. Contudo, para seguir a estrutura dos outros organogramas, mantivemos o tratamento que Arbach (2007) utilizou para referir-se ao profissional ilustrador.

inserida no livro impresso e chegar às mãos de outros observadores (avaliadores do PNLD, professores, estudantes, comunidade em geral).

Também devemos destacar os limites impostos ao ilustrador, quer sejam técnicos — espaço na folha, tipo de material de que dispõe, cores que serão utilizadas na impressão (colorida, monocromática) — como também limites relacionados a sua representação do tema solicitado — como, por exemplo, estereótipos que porventura possua sobre povos indígenas (HAGEMeyer, 2011).

Considerações finais

Há a presunção de reconhecimento do tema pelo observador a partir de códigos partilhados em uma dada sociedade. Essa tipificação auxilia-nos a interpretar as ilustrações nos livros didáticos, sem exclusão entre os tipos. Destacamos que o mais importante nessa tipificação é a clareza, que há um intercâmbio de sentidos entre tema da ilustração, artista, ilustração e observador da ilustração — observador aqui entendido com múltiplas funções: observador que encomenda, analisa e escolhe e observador que consome.

Há que salientar, também, que esse processo criativo é histórico, portanto em contínuo processo de apropriação e resignificação.

Como toda mensagem, a imagem é fenômeno cultural. Por tal razão necessitamos também relacioná-la à cultura em que está inserida. Essa característica da imagem, como parâmetro de divisão e ligação de culturas pode ser entendida a partir do Renascimento, quando os estudos da perspectiva culminaram com os esquemas de perspectiva *artificialis* de Leo Batista Alberti. Técnica que foi aplicada à pintura e teve papel primordial na mudança da cultura do mundo ocidental, passando a determinar as regras da representação imagética (ARBACH, 2007, p. 66).

Pensar a técnica é refletir sobre os diversos materiais disponíveis e utilizados nas ilustrações:

As aparências visuais das figuras solenes, ou dos seres divinos ou dos humanos, vêm salientadas por gestos rituais e definindo seu caráter de simbólico e de seu valor ético. Assim como quase todas as cores têm sentido simbólico: o manto da virgem: azul; grupos de anjos divididos em serafins: rosa; e querubins: azul; o paraíso: ouro; assim também as magnitudes se reportam a uma escala hierárquica: os santos sempre maiores do que os mortais, os anjos sempre maiores do que os santos, a Madona e Cristo maiores do que todos (ARBACH, 2007, p. 67).

Guardadas as devidas diferenças entre as épocas, as técnicas e a finalidade da imagem, podemos aferir características semelhantes às escolhas das cores e posição dos indígenas em

relação aos não-indígenas nas ilustrações nos livros didáticos de História. Ao representar um indígena em proporção menor, ao deslocá-lo para o canto da imagem ou sempre descrevê-lo despido, de pele parda e cabelos pretos lisos — estereotipando uma imagem do índio “puro” não-miscigenado e único/padronizado —, o ilustrador expressa impressões arraigadas de sua cultura histórica sobre aqueles *outros* numa sociedade em que a imagem perpetua lugares de poder e lugares na história.

As imagens estão alicerçadas em práticas significantes, ou seja, práticas de produção de sentido simbólico, como fenômeno cultural da sociedade onde ela se implanta. Por ser uma linguagem criada pelo homem sempre trará consigo signos carregados de ideologia que a fazem ser entendida. Em outras palavras: por ser produto de uma determinada sociedade, a imagem é também um objeto ideológico impregnado de signos. (...) A análise de qualquer criação artística revela que o artista não é o único intérprete de sua obra, ele é o agente que a configura, determinado culturalmente pelo contexto histórico vivido no momento da criação. E a ação sensível do indivíduo durante o ato criativo envolve toda a humanidade, satisfazendo necessidades anímicas de uma coletividade (ARBACH, 2007, p. 77/78).

As observações de Arbach corroboram com as questões levantadas por Meneses (2003), o qual destaca que devemos “entender as imagens como coisas que participam das relações sociais e, mais que isso, como práticas materiais.” (MENESES, 2003, p.14). Como práticas materiais, expressão de um dado momento histórico, filhas de seu tempo, as ilustrações possibilitam-nos investigar as tensões que marcam o momento em que são produzidas e o segundo momento, no qual são apropriadas pelo observador (professores, estudantes e demais leitores dos livros didáticos).

THE ILLUSTRATIONS IN HISTORY TEXTBOOKS: THOUGHTS ON ITS POTENTIAL AS A SOURCE FOR RESEARCH ON HISTORY TEACHING

Abstract: In this paper we consider the illustrations as traces of your time and as documents/ sources in studies of History and History Education - illustrations produced for use in the context of the mediational textbook history, in which the historical source is considered in the dimensions of truth and imagination. We believe that studies on the use of images as a source of research have been consolidating in recent decades as a field of multidisciplinary research and produced illustrations for textbooks is a key source for understanding the processes of construction of historical knowledge in school spaces. The illustrations are defined here as historical illustrations, since in history textbook they have been given the status of "historical truth". For our studies were fundamental the reflections on visibility and visual culture from the research: Arbach (2007), Boitello Júnior (2000), Burke (2004), Bohnsack (2010), Joly (2008), Knauss (2005; 2008), Meneses (2003; 2012), Panofsky (2001) e Rodrigues (2011).

Keywords: History Teaching, Historical Illustration, Visual Culture.

Referências

ARBACH, Jorge Mtanios Iskandar. *O fato gráfico: o humor gráfico como gênero jornalístico*. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação, Jornalismo e Linguagem) - Escola de Comunicação e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. *iDicionário Aulete*. Lexikon Editora Digital Ltda., 2008. Disponível em <http://aulete.uol.com.br/>. Acessado em 07/11/13.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. As imagens que nos devoram Antropofagia e Iconofagia. São Paulo: encontro Imagem e Violência, 2000. Disponível em <http://www.cisc.org.br/portal/pt/biblioteca/finish/7-baitello-junior-norval/5-as-imagens-que-nos-devoram-antropofagia-e-iconofagia.html>. Acesso em 26 de julho de 2012.

BITTENCOURT, Maria F. Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 69-90.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia de pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.114-134.

_____. A interpretação de imagens e o método documentário. *Sociologias*, n.18, p.286-311, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n18/n18a13.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2012.

CERTEAU, Michel de. *História e Psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 253 p.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. 243 p.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, 1991.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial SP. 1999. 159 p.

_____. *A ordem do livro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. p.7-9.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5ª Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. 169 p.

FONSECA, Thais N. de L. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lama M. de C. e FONSECA, Thais N. de L. (orgs.). *Inaugurando a História e Construindo a Nação: Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-121.

GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Cia. das Letras, 2007. 454 p.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. Representar a história através de imagens: entre a reconstituição e a analogia. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.) *Imagem em debate*. Londrina: Eduel, 2011. p.39-58.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial, 1980. 238 p.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70, 2008. 173 p.

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

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

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 358 p.

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

_____. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.109-134

MICHAELIS, *Dicionário eletrônico*. 1998-2009 Editora Melhoramentos Ltda. UOL, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acessado em 07/11/13.

MOLINA, Ana Heloisa. Imagem e reconstrução do conhecimento histórico: investigando a organização de conceitos históricos a partir de imagens no ensino fundamental e médio. In: MANINI, Miriam Paula; MARQUES, Otacílio Guedes; MUNIZ, Nancy Campos (Orgs.) *Imagem, memória e informação*. Brasília: Ícone Editora e Gráfica, 2010. p.167-184.

PAIVA, Eduardo F. *História & Imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2001. 439 p.

RODRIGUES, Carlos de Azambuja. *As três dimensões das imagens*. In: Anais do III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. UEL: Londrina, maio/2011.

SOBRE O AUTOR

Leonardo Machado Palhares - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (2012); professor do Ensino Médio do Colégio Padre Eustáquio.

Recebido em 07/11/13

Aceito em 01/12/13