

A ICONOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES

Adriano Cecatto – UECE*
Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Jr – UECE**

RESUMO

Na sociedade contemporânea a imagem ocupa o olhar mais que o próprio texto escrito. São muitas as manifestações visuais, sejam por meio de filmes, televisão, fotografias e outras categorias de imagens. A iconografia como fonte de pesquisa em História tem sido utilizada constantemente, e não mais limitada aos historiadores da arte. Com a História dos *Annales* (1929), na França, surgiram tendências historiográficas que passaram a contemplar outros objetos de pesquisa, e essas mudanças refletiram na ampliação da concepção e enfoque que se deu ao uso do documento no ensino de História. O objeto de investigação foi a iconografia e sua relação com o ensino de História. O objetivo desse estudo foi demonstrar a importância da utilização de imagens como recurso pedagógico no ensino de História, reconhecendo suas potencialidades e fragilidades, utilizando-se do conceito de representação. Consideramos essa pesquisa de caráter bibliográfico e seu referencial teórico-metodológico fundamenta-se na História Cultural, à partir do conceito de representação advindo da sociologia e apropriado por Roger Chartier. Tal conceito possibilita pensar a imagem à partir do campo simbólico, do contexto de produção e suas intencionalidades. Peter Burke, Sandra Jatahy Pesavento e Eduardo França Paiva propõem tratar do aspecto da construção simbólica das imagens. Em relação ao ensino de História, referenciamos Circe Maria Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt e Thais Nívia de Lima Fonseca. Os autores acima relacionados foram utilizados como fontes bibliográficas. Considerando a bibliografia estudada, ficou evidenciado a possibilidade e necessidade da utilização da iconografia como fundamento e método de ensino, principalmente por propiciar o diálogo com temporalidades históricas distintas e estabelecer relações com outras linguagens. Como categoria documental, a iconografia reivindica tratamento metodológico específico, para que não se limite a ser usada como mera ilustração do texto narrativo.

Palavras-chave: Imagem; Ensino de História; Representação.

ABSTRACT

In contemporary society takes the picture look more than the actual written text. There are many visual manifestations, whether through movies, television, photographs and other categories of images. The iconography as a source of research in history has been used constantly, and not limited to art historians. With the history of the *Annales* (1929), France, historiographic trends that have emerged now include other research objects, and these changes reflected in the expansion of the concept and focus that gave the document to use in teaching history. The investigation object was the iconography and its relation to the teaching of history. The aim of this study was to demonstrate the importance of using images as a teaching resource in the teaching of history, recognizing their strengths and weaknesses, using the concept of representation. We consider this research bibliographical and its theoretical and methodological framework is based on cultural history, from the concept of representation arising from sociology and appropriated by Roger Chartier. This concept allows the image to think from the symbolic field, the context of production and their intentions. Peter Burke, Sandra Pesavento Jatahy and Eduardo França Paiva propose to deal with the aspect of the symbolic construction of images. Regarding the teaching of history, we mention Circe Maria Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt and Nívia Thais Fonseca de Lima. The authors listed above were used as bibliographic sources. Considering the literature studied, it was shown the possibility and necessity of the use of iconography as a basis and method of teaching, mainly for allowing the dialogue with different historical temporalities and establish relationships with other languages. As a documentary category, the specific iconography claims processing methodology, which is not limited to being used as mere illustration of the narrative text.

Keywords: Image; History Education; Representation.

* Graduado em História (UFPR) e Teologia (PUC-PR), especialista em Metodologias do Ensino de História (UECE) e mestrando em Educação (UECE). E-mail: adriano_tto@yahoo.com.br

** Professor da UECE, ministra aulas nos programas de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) e Políticas Públicas (MAPP) da UECE, ministra aulas nos cursos de graduação de História e Pedagogia (UECE). Graduado em Pedagogia (UFC) e História (UECE). Doutor em Educação (UFC) e Pós-Doutor (UFRN). E-mail: germanomjr@uece.br

Na sociedade contemporânea, a narrativa visual acaba muitas vezes tomando mais espaço em relação ao texto escrito e as diversas manifestações visuais adentram os espaços sociais, entre eles a escola, que por sua vez, ainda privilegia a narrativa textual.

Apesar do destaque merecido da escrita, a imagem tem sido fonte de pesquisa para muitos historiadores à partir da segunda metade do século XX, e principalmente, tem sido um documento muito utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula.

Ao estabelecer relação entre ensino de História e iconografia, necessitamos entender as transformações últimas décadas e a ampliação do uso de documentos em sala de aula. Os professores de História utilizararam-se dessa linguagem, principalmente à partir dos anos de 1980. Assim, a imagem torna-se importante por constituir uma linguagem portadora de significado, informações e representação da realidade.

Pode-se apontar que o texto imagético ocupa em nosso olhar muito mais espaço do que o texto escrito, considerando a imensidão de imagens apresentadas no cotidiano contemporâneo pelos diversos veículos de comunicação. Dessa forma, a utilização dessa linguagem como recurso pedagógico no ensino de história tem se destacado com frequência e exigido dos professores um tratamento metodológico específico “para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou recurso para seduzir o aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual” (BITTENCOURT, 2004, p.360). Nesse sentido, a iconografia como fonte de pesquisa em história tem sido constante e não mais limitada aos “cuidados” específicos dos historiadores da arte. Como registro histórico precisa estabelecer diálogo contínuo com os historiadores e dos historiadores com outras áreas do conhecimento.

O objetivo desse estudo foi demonstrar a importância da utilização de imagens como recurso pedagógico no ensino de História, reconhecendo suas potencialidades e fragilidades. Consideramos essa pesquisa de caráter bibliográfico e seu referencial teórico-metodológico fundamenta-se na História Cultural, no conceito de representação advindo da sociologia e apropriado por Roger Chartier. Tal conceito possibilita pensar a imagem à partir do campo simbólico, do contexto de produção e suas intencionalidades.

O ENSINO DE HISTÓRIA

Os historiadores têm demandado muitos esforços em pesquisas sobre a história da educação, embora nem sempre tenha sido contemplada a dimensão didática e metodológica. Segundo Fonseca (2006, p.26): o ensino de História precisa estabelecer

relações com outras dimensões do ensino, pois não têm recebido devida atenção dos pesquisadores. E para se compreender o ensino, se faz necessário trazer para essa reflexão o processo de constituição da disciplina de História.

Para Schimidt e Cainelli (2004), o processo que consistiu em transformar a História como disciplina escolar iniciou-se no século XVIII na França, no contexto das revoluções e lutas por educação pública e leiga com o intuito de contribuir com a formação da nacionalidade. A partir dessas mudanças ocorreu o desencadeamento do positivismo, favorecendo mudanças na disciplina de História nos seus métodos e campo de atuação. Deste modo, observava-se os fatos, constatava-se suas relações a fim de uma aplicação objetiva, dando ênfase aos eventos. Caberia ao historiador – com uma formação permeada pela Filosofia da História- recuperar os eventos por intermédio de documentos escritos, pois a preocupação era explicar a genealogia da nação, com fatos que compunham a história do país. Segundo Reis (1996, p.22), assim deveria proceder o historiador:

através dos documentos, reconstituiria descritivamente, tal como se passou, o fato do passado, que, uma vez reconstituído, se tornaria uma coisa-aí, que fala por si. Ao historiador não caberia o trabalho de problematização, da construção de hipóteses, da reabertura do passado e da releitura de seus fatos. Ele reconstituiria o passado minuciosamente, por uma descrição definitiva.

No século XIX destacou-se a presença do positivismo na história, tendo como tendência a supervalorização de grandes personalidades políticas, religiosas e militares. Embora se considerasse a documentação escrita para a constituição dos fatos históricos, a apropriação da pintura, principalmente a francesa de característica neoclássica, romântica e de academia foi representada pelos artistas da época para descrever grandes conquistas e idealizar um modelo de nação sugerida pelos governantes. Segundo a concepção positivista, os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva tendo por base os documentos escritos.

Nesse período houve um esforço de rompimento com a filosofia e não se obteve muito sucesso. Foi no século XX com os *Annales* (1929) que os historiadores conseguiram romper com a metafísica da filosofia, apoiando-se nas ciências sociais. Estiveram a frente desse movimento os intelectuais Bloch e Febvre, valorizando-se a pesquisa interdisciplinar, por uma história voltada para os problemas, com nova compreensão acerca das fontes históricas e ampliação das possibilidades de pesquisa. À partir dos *Annales* procurou-se entender a sociedade, as formas de sociabilidades entre os seres humanos, que o caracteriza por ser um ser social. Nessa perspectiva, a história foi aos poucos deixando de ser uma disciplina somente preocupada com os meandros políticos para assumir o estudo de diferentes problemas do social. Torna-se importante mencionar esse contexto justamente por

ser impossível compreender o ensino de História sem entender algumas concepções de produção historiográfica adquirida e praticada ao longo dos últimos cem anos.

No Brasil, a História como disciplina percorreu vários caminhos e foi sendo caracterizada por diferentes tendências historiográficas. Antes das primeiras décadas do século XIX, o ensino de História esteve intimamente ligado ao projeto civilizador e evangelizador proposto principalmente pela Companhia de Jesus, com a catequização e educação dos povos indígenas e da elite econômica brasileira. Como disciplina escolar, seu ensino no Brasil esteve associado a lições de leitura “para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio dos deveres para com a Pátria e seu governantes” (BITTENCOURT, 2009,p.61).

Durante a segunda metade do século XIX a história ensinada no Brasil foi predominantemente à partir de conteúdos da história da Europa. Porém, conforme Schimidt e Cainelli (2004, p.10), “a partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a, sistematicamente, incluir em seus programas a história nacional”. Por sua vez, Fonseca (2006, p.43) sugere que a História teria se constituído como disciplina escolar quando se pensou em estruturar um sistema de ensino para o império, que teria ocorrido logo após a ruptura com Portugal (1822). Nesse período, logo após a independência do Brasil, surgiram vários projetos educacionais que abordavam o ensino de História, direcionando três dimensões de conteúdos da disciplina: sagrada, universal e pátria. Destinavam-se leituras com a finalidade de formar o senso moral dos educandos por meio dos deveres para com a pátria. O principal objetivo do sistema educacional após a independência ficou sendo a formação das elites políticas e econômicas dirigentes do país, principalmente no que tange o ensino superior, com os profissionais liberais.

Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetização, mas à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização [...], sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma história nacional e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional (BITTENCOURT, 2009, p.60).

Na segunda metade do séc. XIX merecem destaque a utilização das pinturas de Pedro Américo, Victor Meireles, Benedito Calisto, ao retratarem a história do Brasil. São fontes ricas em informações, mas que não eram contextualizadas em relação aos seus produtores. Nesse mesmo século, a iconografia foi muito utilizada no ensino de História no Brasil com o intuito de ilustrar os discursos dos livros didáticos, enfatizando-se personagens considerados relevantes para a constituição de uma história nação. Eram gravuras geralmente

encomendadas, como o caso de Tiradentes, Independência, Proclamação da República, entre outros.

A História esteve voltada para a formação moral e cívica durante o século XIX e boa parte do XX. Os conteúdos pautavam-se no objetivo de constituição e formação da nacionalidade, considerando os heróis e marcos históricos, por isso o destaque à pátria.

Com a oficialização do fim da escravidão no final do século XIX, ocorreu o aumento populacional face às imigrações e urbanização dos principais centros urbanos do país, surgindo novas discussões acerca da concepção de cidadania. Essas nuances possibilitaram maior participação da população no acesso à escolarização. Para a maioria da população, economicamente menos abastada, a História a ser ensinada aos trabalhadores livres emergentes do fim da política da escravidão deveria ser direcionada para formar cidadãos com valores pautados na “preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (BITTENCOURT, 2009, p.64). E para tal objetivo, apresentava-se “modelos” de cidadãos, em geral os feitos dos “grandes homens” que compunham a elite política e econômica, e que seriam referência de cidadania e conseqüentemente de governo. O ensino de História nesse período pautou-se na memorização, ou seja, perguntas e respostas, conforme o método utilizado pela Igreja Católica na catequese. Desta forma, o sucesso da aprendizagem escolar dependia da capacidade que os alunos teriam de memorizar datas, fatos, personagens, e pronunciá-los oralmente.

No início do século XX o ensino de História foi marcado por idéias iluministas e a dimensão cronológica continuava a organizar os conteúdos históricos escolares. Conforme Bittencourt (2009, p.80), “a História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica”. Nessa perspectiva, um dos objetivos claros da História era formar cidadãos políticos, na tentativa de mostrar às próximas gerações como se deveria conduzir a nação e seu progresso. Ensinava-se a história do Brasil numa perspectiva da história européia, e nesse caso, demonstrava-se uma ligação direta com a história de Portugal. No início deste século o Brasil viveu um momento importante com a Semana de Arte Moderna de 1922 ao propor novas reflexões sobre o país no tocante à arte de modo geral. Houve a tentativa de romper com a arte colonial imperial, com estilo europeu, em função da modernização da economia. Refletiu-se sobre a história e os problemas do país, mas apresentou-se novas perspectivas políticas, econômicas e culturais que foram sendo demonstradas na arte brasileira.

Na década de 1930, as escolas primárias foram marcadas pela consolidação da memória histórica nacional e pelo culto aos heróis da Pátria, como o caso de Tiradentes, dentre outros “heróis” e datas cívicas. Não obstante, o Ministério da Educação estabeleceu um sistema escolar marcado pela centralização, encaminhando como o ensino deveria ser ministrado nas escolas primárias. “As reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar” (FONSECA, 2006, p.52). Os programas curriculares deixaram de ser estruturados em relação aos conteúdos, materiais (manuais) e procedimentos didáticos, retirando a autonomia das escolas e passando a ser exclusiva do Ministério (Reforma de Francisco Campos, de 1931) que centralizou, unificou os conteúdos a serem abordados e as respectivas metodologias de ensino. Essa reforma compreendia que o estudo da História seria o principal instrumento para a educação política, que consistia na ordem coletiva.

A Reforma Gustavo Capanema (1942) colocou a História do Brasil como disciplina autônoma, reafirmando como principal objetivo a formação moral e patriótica: pátria, tradição e família. No governo de Getúlio Vargas, destacadamente com o Estado Novo (1937/45), a constituição imagética por meio da fotografia encontrou espaço propício para a representação dos ideais políticos. A legitimação histórica dos regimes nacionalistas através dos produtos culturais foi uma constante na história política desse período, com concepções educacionais marcadas pela formação cívica e moral nas escolas brasileiras. Os manuais escolares difundiam as idéias políticas com textos e imagens com a função de “formar a consciência cívica do cidadão trabalhador, moldá-lo de modo a transformá-lo em uma barreira eficaz às ameaças ao regime” (FONSECA, 2006, p.80). Além da retomada de iconografias voltadas para datas cívicas, como o caso de Tiradentes, Vargas soube usar a própria imagem para implantar sua proposta política.

Algumas alterações nos programas de ensino de História foram realizadas em 1951 pelo Ministério de Educação, redistribuindo os conteúdos para os cursos ginásial e colegial. Segundo Fonseca (2006, p.55) sobre o programa de 1951 elaborado pelo colégio D. Pedro II, visava-se uma perspectiva de civilização que evidenciasse a unidade e continuidade histórica, de modo que os anos 50 seguissem com a mesma perspectiva tradicional.

Na década de 1960, marcada pelo regime militar no Brasil, o ensino de História continuou apoiando-se nas concepções da década anterior, “ênfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos brasileiros célebres, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime” (FONSECA, 2006, p.56). Objetivava-se por meio da educação,

exercer controle ideológico e eliminar qualquer tipo de resistência ao regime autoritário. Com esse intuito, a história tradicional esteve em sintonia com os interesses governamentais de um Estado autoritário. Como o regime se preocupou demasiadamente com a educação cívica, com o claro papel moralizador e ideológico, ficava difícil organizar o ensino de História sob a ótica da interpretação, da análise crítica e instrumentalização dos indivíduos para questionar a ordem vigente. Considerou-se o ensino não-crítico, pautando-se na sucessão linear de fatos mais significativos.

No final dos anos de 1970, com a crise do regime militar, surgiu a necessidade de redemocratizar o país, pensando a realidade brasileira e a necessidade de promover mudanças no ensino. Assim, o regime político vigente não conseguiu frear as mudanças educacionais nos anos 70.

A partir da Lei 5.692/71, o secundário descaracterizou-se, dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário - primeiro grau de oito anos - e o colegial transformando-se em um confuso curso profissionalizante, denominado segundo grau (BITTENCOURT, 2009, p.83).

Essas mudanças marcaram a escola pública brasileira, surgindo um novo perfil sócio-econômico provenientes de setores diferenciados que passaram a frequentá-la e conseqüentemente provocando mudanças no processo educativo. O ensino não se voltou mais somente para a formação de uma classe específica, mas para um conjunto social mais amplo.

Nos anos de 1980 o ensino de História passou por algumas reformulações, a considerar as discussões entre os próprios professores da rede pública de ensino do país, inicialmente esse processo se restringiu à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Conforme Fonseca (2006, p.60), “com as propostas surgidas em outras partes do país, ela propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História”. Essa proposta pensada no decorrer das décadas de 1980 e 1990 foi marcada pelo viés democrático e participativo. Com esse intuito, além de novas orientações metodológicas, “a seleção dos conteúdos foi feita de modo a corresponder aos objetivos de trabalhar o ensino de História na perspectiva do rompimento com os pressupostos tradicionais” (FONSECA, 2006, p.63). As mudanças curriculares realizadas no Brasil na década de 1980 criaram a necessidade da produção de materiais condizentes com a proposta. Conforme Schmidt e Cainelli (2004, p.13),

a década de 1980 foi marcada pelo debate acerca de questões sobre a retomada da disciplina história como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade.

A década de 1990 foi marcada pela Nova História. Os programas curriculares e livros didáticos incorporaram essa nova tendência da historiografia (história das mentalidades e história do cotidiano). Nesse sentido, a produção editorial passou a pensar as mudanças da historiografia, incluindo a acessibilidade ao livro didático nas escolas.

Abordagens que privilegiem, por exemplo, as práticas escolares presentes no ensino de História são raras, ao contrário do que tem ocorrido no campo de investigação sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, sobre a história da Educação Física, ou mesmo em outros temas ligados ao ensino, como as questões de gênero e a formação de professores (FONSECA, 2006, p.26-27).

Essas mudanças não são suficientes para garantir transformações na prática do ensino e nas concepções de História. Muito se pensou sobre a renovação do método de ensino, acerca das novas concepções, no entanto, permanece o desafio de adequar as metodologias às propostas curriculares.

A UTILIZAÇÃO DE ICONOGRAFIA

Considerando a importância do uso da iconografia no ensino de História, tratamos a imagem como possibilidade de fonte de pesquisa e de trabalho em sala de aula, visto que “as fontes nunca são completas, nem as versões historiográficas são definitivas” (PAIVA, 2006, p.20). Nesse sentido, essa categoria de fonte precisa ser apropriada pelos historiadores em seus respectivos contextos de pesquisa e ensino.

Não há como negar que a sociedade contemporânea caracteriza-se pelo visual. Deparamo-nos em nosso cotidiano com as chamadas imagens de síntese, as que foram produzidas pelo computador com a criação de universos virtuais de iteratividade e, manipuláveis pela ação humana. Constata-se por sua vez, a existência da banalização da imagem contemporânea à medida que as mesmas tornam-se sinônimos de televisão, publicidade e principalmente a informatização dos meios de comunicação.

No decorrer da história da humanidade, anterior a própria linguagem escrita, os seres humanos deixaram suas marcas imaginadas e representadas em forma de desenhos em pedras e paredes na tentativa de estabelecer comunicação. Ao passo que podemos considerar também as representações mentais, necessários para reconhecer traços, lembranças visuais. Segundo Paiva (2006, p.17), por iconografia compreende-se uma forma de linguagem para representar determinado objeto por meio de registros históricos: “de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico”. E para Joly (1996, p.18), no campo da arte a imagem está

vinculada à representação visual: “afrescos, pinturas, mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e até imagens de síntese”.

O termo iconografia ou iconologia esteve relacionado estritamente à história da arte até as décadas de 1920 e 1930 e, remete ao estudo da origem e formação das imagens. Os historiadores da arte desse período priorizaram o conteúdo intelectual dos trabalhos, visando compreender os aspectos implícitos. Segundo Manguel (2001, p.21), “as imagens, assim como as histórias, nos informam”, remetendo o leitor a outras formas de percepção da realidade. Os seres humanos que habitavam as cavernas em tempos remotos não tinham uma concepção apurada de técnica e formas de comunicação, no entanto, foram capazes de comunicar a memória de sua presença com os desenhos e símbolos retratados em paredes. Conforme sugere Joly (1996, p.55), a imagem possui uma mensagem visual, é uma linguagem que expressa e comunica algo a alguém.

No entanto, referente ao uso de diferentes linguagens e fontes de estudo dessa disciplina, historiadores como Peter Burke (2004, p.12) aponta para a existência de uma “invisibilidade visual”, deixando-se de tratar a imagem como evidência histórica.

Imagens nos permitem imaginar o passado de forma mais vivida [...] Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas (BURKE, 2004, p.17).

Diferente de outros documentos, essa categoria de linguagem foi criada para transmitir uma mensagem própria. Por esse motivo, torna-se necessário estudar primeiramente os produtores ou realizadores e considerar as fragilidades impostas naturalmente por esse tipo de documento.

Segundo Paiva (2006, p.31), “ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo e da produção do objeto, e entre seu ou seus produtores”. As imagens existem para serem vistas. São produzidas e destinadas para usos específicos, individuais ou coletivos, com fins a agradar o espectador (AUMONT, 1993, p.80).

Para Burke (2004, p.20), “independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica”. Ressalta-se a importância de considerar seu testemunho do passado como valor real, assim como, fazer relações com outros documentos. As iconografias “oferecem acesso a aspectos do passado que outras fontes não alcançam” (BURKE, 2004, p.233). Como qualquer fonte histórica, responde a perguntas que a elas são feitas, visto que “é necessário, portanto, saber fazer as indagações e saber escutar as respostas

dadas pelo documento” (PAIVA, 2006, p.61). Toda imagem possui uma história, sendo o contrário também verdadeiro.

Com a História Cultural, historiadores têm se debruçado sobre o conceito de representação para debater sobre a produção e consumo de imagens, da criação e da apropriação das mesmas. Essa é uma análise de trabalho à partir da cultura, que se sobrepondo à abordagem da história das mentalidades e da Nova História (terceira geração dos *Annales*) “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16-17).

O conceito de representação sugerido por Roger Chartier (1990; 1991) para a análise das práticas culturais, remete aos contextos de produção, a sensibilidades, símbolos e sinais apreendidos pelos sentidos, e no caso do estudo das imagens, adentra a dimensão da cultura, instiga o historiador ir além dos acontecimentos representados. A partir dessa perspectiva é possível estabelecer uma leitura que possa ir além dos aspectos estéticos e contextualize o material visual que está ligado à produção e consumo. Desse modo, as imagens são feitas para serem lidas, interpretadas; contém sentido e esse sentido só poderá ser abarcado se entendido os valores e contextos de produção.

Remetendo-nos a História Cultural, Pesavento (2008, p.99) ao relatar sobre o trabalho com imagem, aponta para a necessidade de olhar para além daquilo que é mostrado, sugerindo pensar as iconografias como uma constituição simbólica por se ter em mente algum ou alguns destinatários.

Imagens são, sobretudo, ações humanas que, através da história, empenham-se em criar um mundo paralelo de sinais. São, pois, representações da realidade que se colocam no lugar das coisas, dos seres humanos e dos acontecimentos do mundo (PESAVENTO, 2008, p.100).

Isso implica compreender a imagem como portadora de significados que são construídos na medida em que quem a observa e pensa, estabelece relações, significados e valores, o que requer a sensibilidade para compreender a caminhada do ser humano no tempo e espaço no decorrer da história. Contribuindo com essa reflexão, Borges (2003, p.80) sinaliza que “a imagem é uma representação do mundo que varia de acordo com os códigos culturais de quem a produz”.

Tanto as iconografias como as narrativas textuais são portadores de informações, e que segundo Manguel (2001, p 21), por meio de ambas é possível chegar à compreensão da existência do real: “as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias”, e sendo representação remete a condição de ambivalência, ficando entre o real representado e o sentido que se insinua no ato da pesquisa, no contato

com o objeto pesquisado. Como portadoras de um imaginário de sentido, as iconografias possibilitam adentrar a um passado por serem

sedutoras, captando o olhar, de modo a envolver aquele que as contempla; são mobilizadoras, instigando à ação, por vezes mesmo de forma impensada e imediata; proporcionam a evasão, libertando a imaginação para fora do campo da imagem vista, de forma a conduzir o pensamento para outras instâncias imaginárias; são evocativas, despertando a memória e conectando a outras experiências; têm, ainda, um poder cognitivo, traduzindo uma forma de saber sobre o mundo para além do conhecimento científico (PESAVENTO, 2008, p.106).

Segundo Manguel (2001, p.28), alguns cuidados são fundamentais com a leitura de iconografias, pois “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva e exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa.” A partir dessa consideração, verificamos que a busca por sinais e significação nas criações artísticas podem ser transformadas em textos iconográficos repletos de sentido, realidade e objetividade, mesmo contendo o aspecto da subjetividade.

A partir dos *Annales* (1929) ampliou-se a concepção de fonte na pesquisa em História e, conseqüentemente, sua utilização para o ensino. Para a prática contemporânea do ensino de História, há a necessidade de se trabalhar cada vez mais documentos em sala de aula, e isso exige do professor a ampliação da concepção do mesmo e o seu uso. Conforme apontam Schimidt e Cainelli (2004, p.95) o professor não poderá mais se restringir ao documento escrito, “mas introduzir o aluno na concepção de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática”.

Schmidt e Cainelli (2004, p.92), apontam que muitas imagens utilizadas em livros didáticos de História foram postas pelos autores com a finalidade de legitimar e dar autoridade ao texto, passando uma leitura de que o passado de fato aconteceu exatamente como foi representado, sem considerar que “as imagens não são o real, mas representação dele”. Vincula-se uma nova concepção de documento histórico, por isso ocorrem críticas em relação a utilização de imagem como fonte secundária e a priorização da fonte escrita pelos historiadores.

Nos anos de 1980, à partir de publicações realizadas por pesquisadores norte-americanos sobre iconografias como fonte de pesquisa, permitiu aos historiadores ampliar as possibilidades de pesquisa e de ensino. Paiva (2006, p.17) sugere a iconografia como uma das fontes mais ricas e repletas de possibilidades, desde que forjada adequadamente, levando em consideração as suas fragilidades. São registros com os quais se deve estabelecer um diálogo contínuo. Nessa perspectiva, constata-se um crescimento significativo do uso de fontes de

natureza não-escrita, pois os documentos não falam por si, constatando-se que “as armadilhas de um documento audiovisual ou musical podem ser da mesma natureza das de um texto escrito” (NAPOLITANO, 2005, p.239). As fontes audiovisuais, como qualquer tipo de fonte, portam em si uma tensão entre a evidência e representação.

O trabalho com imagens tem instigado os pesquisadores, pois segundo Paiva (2006, p.19) a utilização “da iconografia e das representações gráficas pelo historiador vem propiciando a apresentação de trabalhos renovadores e, também, instigando novas reflexões metodológicas”. As fontes visuais não podem esgotar em si mesmas, é necessário ir além da estética, pois “há lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos” (PAIVA, 2006, p.19). A imagem tem sido compreendida como uma espécie de ligação entre a realidade retratada e outras realidades, possibilitando a análise de outros temas e contextos. Em sua leitura torna-se prudente entender os valores, desafios, problemas e inquietações despertados no tempo presente, e que, portanto, eram diferentes do tempo da produção e dos criadores. Nesse contexto, as muitas possibilidades de leitura e compreensão de imagens tornando-se “fundamental para a renovação e para o avanço da história cultural” (PAIVA, 2006, p.31). Partindo desse pressuposto, a apropriação dessa linguagem precisa ser realizada no tempo e no espaço, contextualizando o cotidiano e a história vivenciada. Contribuindo com esse pensamento, o próprio Manguel (2001, p.27) sugere pensar a iconografia no seu contexto, pois “podemos saber algo sobre o pintor e sobre o seu mundo; podemos ter alguma idéia das influências que moldaram sua visão; se tivermos consciência do anacronismo, podemos ter o cuidado de não traduzir essa visão pela nossa.” Ao realizar a leitura da linguagem visual, cabe ao pesquisador considerar o seu caráter temporal. Pensar a iconografia como fonte histórica nos remete às suas fragilidades e ao mesmo tempo as suas possibilidades, haja visto que “não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos, assim como teriam acontecido ou assim como teriam sido. Isso é irreal e muito pretensioso”.

No tocante às representações e linguagens no ensino de história, Zamboni (1998, p.26) alerta para a relação com a imagem num mundo que tem sua noção de espaço cada vez menor e tempo cada vez mais veloz. Para a autora, utilizar imagens como representação no livro didático, assim como outras possibilidades de linguagem, podem propiciar a produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Nessa perspectiva, Bittencourt (2009, p.360) alerta para a importância do tratamento metodológico de iconografia em sala de aula, sugerindo aos professores a valorização das imagens, seja qual for a origem de sua produção. Segundo a autora, o

problema atual não está na falta de materiais para serem trabalhados no ensino de História, até por que se vive no século XXI num cenário marcado pela informatização, mas reside no “tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual”.

Considerando o excesso de iconografias que são postadas nos livros didáticos, Bittencourt (1998, p.70), comenta sobre a sua saturação e sugere pensar como instrumento de reprodução ideológica, estando este ligado às leis de mercado. Segundo a autora, “o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas” por cumprir o papel de ser um depositário de conteúdos; de fazer a transposição do saber acadêmico para o escolar; é portador de ideologia, cultura e valores; e principalmente um instrumento reprodutor de ideologias. Por outro lado, pode ser uma ferramenta geradora de autonomia para a constituição do conhecimento histórico dos alunos.

Por muito tempo ocorreu a escassez de ilustração nos livros didáticos - embora se tenha apontado seu uso ainda na década de 1930, com forte estímulo ao uso de recursos visuais, principalmente de imagens para o ensino de História -, e hoje, encontra-se permeada por esta linguagem iconográfica, devido ao estudo e incorporação de diferentes fontes e linguagens. Segundo Bittencourt (1998, p.75), “a importância das imagens como recurso pedagógico tem sido destacada há mais de um século por editores e autores de livros escolares de História”. Assim, o livro didático pode ser objeto de investigação, até por que à partir da segunda metade do século XX as ilustrações dos livros tem sido crescentes, assim como, uma nova concepção acerca da documentação histórica, considerando outros documentos além do escrito (“oficial”). Na década de 1960, percebe-se maior preocupação com a introdução de imagens nos livros didáticos, porém, com alguns resquícios do século XIX: sem discussão crítica, sem interação com o texto escrito, sendo mera ilustração diante do conteúdo apresentado. Logo, da década de 1980, as abordagens da pesquisa e do ensino de História foram sendo incorporadas com mais frequência nas obras didáticas e paradidáticas.

Atualmente muitos estudos sobre o ensino de História são realizados no Brasil, principalmente no tocante às metodologias e as novas linguagens. No entanto, detecta-se resistências em relação a utilização de iconografias. Bittencourt (2004) propõe pensar as modificações que ocorreram na produção iconográfica com a influência da informática, saindo do âmbito dos historiadores da arte e adentrando na perspectiva da história social e cultural. Nesse sentido, as mudanças sócio-culturais influenciam e permitem mudanças no ensino de História na medida em que as imagens e outras linguagens somam-se a outras

fontes e considerem que “a sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que os interlocutores constroem significações e sentidos” (Schmidt e Cainelli, 2004, p.31). Fica evidente a necessidade presente de se repensar o uso da imagem como fundamento e método de ensino, principalmente por propiciar o diálogo do aluno com temporalidades históricas distinta

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens são portadoras de informações, de evidências históricas, apresentam suas fragilidades, por isso não podem ser usadas somente como ilustração, mas somada a outros documentos para ampliar a leitura sobre o mundo. Essa linguagem tem o potencial de permitir ao aluno o diálogo com outras temporalidades históricas, além de permitir análise crítica, participativa e motivadora no processo de constituição do conhecimento histórico em sala de aula.

Faz-se necessário aliar-se a outras disciplinas acadêmicas, a outros teóricos a fim de uma leitura mais abrangente sobre o objeto. É fundamental compreender o contexto de produção, as intencionalidades de quem produziu determinada imagem, pois só assim será possível utilizar iconografias para o ensino de História sem cometer o erro do anacronismo. Nesse sentido, independente da imagem que nos é apresentada, saber efetivamente elaborar uma leitura do material visual considerando o conceito de representação, permitirá adentrar no campo imagético e ampliar a leitura sobre a realidade. Esta não exclui a linguagem escrita e vive-versa, pois ambas se complementam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

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

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v.11, n.5, 1991.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

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

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel: os historiadores e as fontes audiovisuais e musicais. IN: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais: percurso em história cultural**. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v.18, n.36, p.26-34, São Paulo, 1998.