



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
COORDENAÇÃO DE HISTÓRIA**

**O USO DA ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO**

SARAH JOAMA FRAGOSO NOVAES

CAJAZEIRAS-PB
2016.2

SARAH JOAMA FRAGOSO NOVAES

**O USO DA ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em História da Unidade Acadêmica de Ciências sociais do Centro de Formação de professores de Universidade Federal de Campina Grande com requisito para obtenção de nota.

Prof.(a) Orientadora: Dra. Maria Lucinete Fortunato

CAJAZEIRAS-PB

2016.2

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

N935u Novaes, Sarah Joama Fragoso Novaes.
O uso da iconografia no ensino de história: um estudo bibliográfico /
Sarah Fragoso Novaes. - Cajazeiras, 2017.
61p.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucinete Fortunato.
Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2017.

1. Ensino de história. 2. Iconografia. 3. Ensino-aprendizagem. I.
Fortunato, Maria Lucinete. II. Universidade Federal de Campina Grande.
III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37:93/94

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
COORDENAÇÃO DE HISTÓRIA

SARAH JOAMA FRAGOSO NOVAES

O USO DA ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lucinete Fortunato
UACS – CFP – UFCG

Prof^ª Dr^ª. Silvana Vieira
UACS – CFP – UFCG

Prof^ª.: Dr^ª. Rosemere Olímpio de Santana
UACS – CFP – UFCG

Membro Substituto: Prof^ª.: Dr^ª. Ana Rita Uhle
UACS – CFP – UFCG

Cajazeiras- PB

Abril de 2017

*As imagens são matérias dinâmicas derivadas da nossa
participação ativa no mundo...*

Gaston Bachelard

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia aos meus amados pais, irmão e esposo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pois sem Ele eu não teria forças para essa longa jornada. Ele que permitiu que tudo isso acontecesse ao longo da minha vida, não somente universitária, mas em todos os momentos Ele é o maior mestre que alguém pode conhecer.

À Prof^a. Dr^a. Maria Lucinete Fortunato pela oportunidade e apoio na elaboração deste trabalho e em nome dela, agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça.

À minha banca que desde o primeiro momento aceitou fazer parte dessa conquista.

Agradeço aos meus pais que me deram apoio e incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

Ao meu esposo, obrigado meu amor por tudo que você transformou na minha vida. Obrigado pelo teu carinho, tua alegria, tua atenção, tua vibração a cada conquista e teu ombro em cada momento difícil e pelo estímulo diário para que esse dia pudesse se concretizar. Sem você, essa conquista não teria o mesmo sabor. Amo-te.

À turma 2011.1 pela companhia incansável durante todos esses anos. Foram muitas amizades feitas, muitos sorrisos, abraços, choros, mas os “Histofarristas” permaneceram unidos.

Aqueles que nos deixaram para seguir outros caminhos em nome da minha amada amiga/irmã, Chintia Rodrigues que sempre se manteve presente em minha vida. E em especial ao meu amigo, Marcelo Henrique (em memória), que nos deixou tão prematuramente. Você estará sempre presente em minhas memórias.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa centra-se no estudo da iconografia: interpretações, imagens e novos questionamentos no ensino de história. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual os dados foram coletados através de consulta de várias literaturas relativas à temática em estudo, artigos, livros e pesquisas publicadas que possibilitassem que o estudo tomasse forma para ser fundamentado. O objetivo primordial foi investigar o uso da análise iconográfica como processo didático para o ensino-aprendizagem de história, apreendendo as interpretações dos autores analisados sobre a importância de adquirir competências para lidar com a iconografia em sala de aula, como também no que diz respeito à utilização da iconografia nos textos escritos dos livros didáticos. Os resultados obtidos demonstraram a importância do uso da iconografia no ensino de história e de uma formação continuada acerca dessa temática por parte dos professores, sobretudo do ensino fundamental, para que possam trabalhar e explorar a iconografia como ferramenta didática de forma eficaz e sistemática nas aulas de história, desde as séries iniciais. Desse modo, entende-se que esta pesquisa poderá contribuir de forma positiva como novas formas de se compreender o uso das novas linguagens no ensino de História.

Palavra-Chave: Iconografia; Ensino de História; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research focuses on the study of iconography: interpretations, images and new questions in the teaching of history. This is a bibliographical research, in which the data were collected through consultation of several literature related to the subject in study, articles, books and published research that allowed the study to take shape to be grounded. The main objective was to investigate the use of iconographic analysis as a didactic process for teaching-learning history, seizing the interpretations of the analyzed authors about the importance of acquiring skills to deal with iconography in the classroom, as well as with regard to Use of iconography in the textbooks of textbooks. The results obtained demonstrated the importance of the use of iconography in the teaching of history and of a continuous formation on this theme by the teachers, especially of elementary school, so that they can work and explore the iconography as a didactic tool in an effective and systematic way in the classes Of history, since the initial series. Thus, it is understood that this research can contribute positively as new ways of understanding the use of the new languages in the teaching of History.

Keyword: Iconography; History teaching; Teaching-learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DO EDUCANDO.....	15
1.1 UM RENOVADO ENSINO DE HISTÓRIA, LOGO UM DIFERENTE CURRÍCULO.....	21
CAPITULO II - ICONOGRAFIA: SIGNIFICADO E RELEVÂNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	27
2.1 SIGNIFICADOS DE ICONOGRAFIA.....	27
2.2 A ICONOGRAFIA NA PRÁTICA ESCOLAR.....	30
CAPITULO III - A INTERPRETAÇÃO DA ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	35
3.1 A ICONOGRAFIA SOBRE A ANÁLISE DO DOCENTE.....	35
3.2. A RELEVÂNCIA DA ICONOGRAFIA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	38
3.3. PROPOSTAS PARA A ANÁLISE DE UMA ILUSTRAÇÃO ICONOGRAFICA.....	43
3.3.1 EXEMPLOS DE ANÁLISE DE ILUSTRAÇÃO: A PINTURA E A ESCULTURA.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
BIBLIOGRAFIA.....	55

INTRODUÇÃO

“O conhecimento artístico está vinculado à experiência estética. Para isso, requer uma formação especial em que se destaquem tanto os aspectos de atenção quanto os perspectivas e os conceituais (de linguagem visual).”

Fernando Hernández

Entender e saber decifrar signos visuais, com suas especificidades, passou a ser uma necessidade, pois a sociedade contemporânea vive em tempos da era de imagens que cada dia se torna mais presente na televisão, nos filmes, nas fotografias, nos ciberespaços, nos livros didáticos, dentre outros.

Mas, saber trabalhar imagens visuais em história, não se torna uma simples forma de ilustração para os educandos ou para simples discussões. A utilização da imagem deve ser expressiva, reflexiva e crítica. Foi essa reflexão que nos instigou a problematizar o uso da iconografia na sala de aula e suas implicações, pontuando como problema de partida da pesquisa as seguintes questões: os docentes que atuam no ensino fundamental devem utilizar a iconografia como recurso adicional para uma melhor aprendizagem em suas aulas de história? O uso da iconografia auxilia o discente no processo de ensino aprendizagem? Será que os discentes são capazes de aprender conteúdos e conhecimentos a partir de tal uso? De que forma as imagens que visualizamos nos afetam ou refletem questões da sociedade em que vivemos?

Dessa forma, a pesquisa foi bibliográfica, baseada em consulta de várias literaturas relativas à temática em estudo, a exemplo de Caimi (2005); Bittencourt (2002); Horn; Germinari (2006) etc., bem como de artigos, pesquisas publicadas e fontes documentais (PCN's (1998) etc.), que possibilitaram que o estudo tomasse forma para ser fundamentado.

Segundo Lakatos (1992).

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS, 1992, p.44).

Na visão do historiador, romancista e crítico de arte John Berger (1999, p.9), os indivíduos, antes de aprenderem a falar, consegue comunicar-se pela visão. Por isso

olhar é uma prática de escolha. O conhecimento que qualquer imagem introduz uma maneira de ver. As imagens se tornam mais poderosas e mais significativas para os alunos que está em formação e desenvolvimento do domínio da linguagem falada.

Em trabalhos pedagógicos com a utilização de imagens deve-se analisar a importância da atuação ideológica que as aplicam, em que a principal técnica de cognição e codificação da história seja o meio pelo qual o discente, como sujeito do conhecimento, compreenda que também são protagonistas sociais e tenham consciências de suas atitudes, uma vez que, “o pensamento é uma exibição da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1996).

Em vista disso, existe uma necessidade de demonstrar que as possibilidades de trabalhar atividades com os discentes em sala de aula, levando-os a compreender outras formas de linguagem, além da convencional, também facilitam os questionamentos e a desconstrução das formas ideológicas, compreendidas como “legislação o material didático, temáticas, pressupostos teóricos metodológicos dos docentes e outros.” (SILVA, 1984, p. 16).

Neste sentido, é importante ressaltar em atividades dessa natureza, a forma de como abordar assuntos pertinentes a procedimentos metodológicos de interferências na aprendizagem como maneiras de reelaborar o cotidiano em sala de aula.

Desenvolver atividades com a análise de slides, filmes, imagens, etc., que sejam importantes e de acordo com os conteúdos que estão sendo abordados, induzem o senso de observação e do conhecimento. Quando uma imagem é apresentada ao discente (ilustração, pintura, fotografias, entre outras), o mesmo pode agregar seu conhecimento prévio. Como toda imagem é considerada histórica, o discente pode, por exemplo, entender o contexto de sua produção.

Historicamente as metodologias utilizadas nas aulas de História têm dado mais ênfase a leituras de textos escritos, de modo que, tanto os docentes como os discentes tem dificuldade em desenvolver leitura iconográfica e veem a iconografia como uma simples imagem, sem dar muita importância às subjetividades e regras que presidem a sua inserção no livro didático. Na prática, a iconografia mostrada nos livros didáticos vem como um texto a mais em forma de figuras, para que o docente e o discente possam ter uma ideia, ou possam compreender como eram as pessoas, os costumes e o modo como se mostravam a sociedade de épocas passadas, sendo utilizadas apenas como exemplo figurativo. Os conteúdos escritos são utilizados em sala de aula, à medida que

as imagens são visualizadas apenas como figuras de pouca importância. Os docentes não sabem aproveitar as potencialidades que a iconografia oferece e usam recursos como slides, data show, filmes, dentre outros, somente para tornar as aulas diversificadas e atrativas, sem o uso da leitura de imagens. Contudo, com as imagens mostradas nos livros didáticos, e com a mediação do docente, é possível realizar a produção de textos, apresentações teatrais e muitos outros tipos de métodos educativos construtores de saberes.

Diante do exposto, este estudo reflete a importância da análise iconográfica como processo didático para o ensino-aprendizagem nas aulas de história e, especificamente, verifica a importância da utilização da iconografia como recurso didático adicional para a melhoria do ensino, uma vez que a interdisciplinaridade entre a história e o estudo visual nos leva a compreender que as imagens podem ser instrumentos gestores de memórias e possibilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, o texto está estruturado em três capítulos:

O capítulo I “O processo de construção do conhecimento histórico do educando”. Este capítulo objetiva apreender, na compreensão dos autores abordados, o processo de construção do conhecimento histórico do educando, analisando a importância do desenvolvimento da capacidade de ser crítico, de como o ensino de história é construído e veiculado, a partir do uso da imagem. Reflete, primeiramente, sobre como o educando deve construir seu próprio conhecimento histórico, ressaltando que esse conhecimento e sua percepção estarão diretamente interligados à metodologia e à aprendizagem. E, por fim analisa a importância do desenvolvimento da capacidade de ser crítico, de como o ensino de história pode ser construído e veiculado, a partir do uso da imagem.

No capítulo II, “Iconografia: significado e relevância no ensino de história”, trataremos sobre os significados de iconografia, seu nascimento e aproximação à história da arte e da iconografia na prática escolar, partindo da etimologia da palavra iconografia em dicionários (Aurélio e Hauaiss), considerando o uso da iconografia como recurso didático e como fonte histórica e as implicações do uso de imagens na análise do docente, além da relevância da iconografia na disciplina de história e os objetivos da história de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O capítulo III, intitulado: “a interpretação da iconografia no ensino de história”, problematiza o entendimento e o conhecimento que o docente deve possuir em relação ao meio iconográfico, vislumbrando o processo de construção e direcionamento de práticas e ações dentro da sala de aula e discorrendo sobre a iconografia sobre na análise do docente, a relevância da iconografia na disciplina de história, como também, exemplos de análise de ilustração: a pintura e a escultura. Como exemplo de análises iconográficas, foram usados: Pinturas de vasos do século V A.C.; a escultura “O Pensador” de August Rodin; as obras: “Café” e “O lavrador de Café”, de Candido Portinari; e “Operários” de Tarsila do Amaral.

Assim, esperamos que este estudo, embora traga as posições e concepções de autores específicos, de modo ensaístico e discorra sobre a análise de ilustrações por meio de exemplos não vinculados a livros didáticos e/ou conteúdos determinados, possa contribuir para um melhor entendimento de práticas pedagógicas mais viáveis, do ponto de vista metodológico, aos docentes e discentes, sobretudo do ensino fundamental, pois é pouco constatada a importância dada à análise da iconografia em sala de aula nesse contexto.

CAPÍTULO I - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DO EDUCANDO

No método de ensino e aprendizagem, procura-se um aprofundamento e desenvolvimento da capacidade de ser crítico, com o objeto de tornar possível a compreensão de como a história é construída e veiculada. Os estudos dos meios históricos devem ter uma interpretação maior do que a mera acumulação de informações. Para refletir de modo mais significativo com o uso da imagem no ensino de história, é indispensável refletir, primeiramente, sobre como o educando constrói seu próprio conhecimento histórico, ressaltando que, esse conhecimento e sua percepção, estarão diretamente interligados a maneira como ele o recebe e o profere, nesse caso por intermédio da escola.

Possuir conhecimento histórico resulta em se ter domínio do próprio conteúdo histórico, assim como na análise e discernimento das formas de como ele foi produzido, apresentado e mantido até os dias de hoje. “O sujeito que conhece o objeto do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo” (SCHAFF, 1987, p.72) apresenta-se em todas as observações do processo do conhecimento.

No conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa; a relação cognitiva nunca é passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece; o conhecimento e o comportamento do historiador estão sempre socialmente condicionados (SCHAFF, 1987, p.105).

Ainda na opinião do mesmo autor, a organização do conhecimento é fundamentada nas relações que compõem o processo de ensino-aprendizagem, as quais se dão historicamente. E são essas mesmas relações que se pode instruir com as informações que já existem e fazem com que certos conteúdos se transformem em conhecimentos científicos.

As práticas de aprendizagem, bem como os objetivos das aulas, não podem se fundir só na reprodução do conhecimento apenas só para memorizar e após repetir. Todo saber deve ser pensado para a redescoberta ou redefinição de um novo conceito. Compreender é ter capacidade de construir, sistematizar, estabelecer relações e semelhanças do que se tem e entender como essas correlações estrutura o cotidiano.

Dessa forma, é de suma importância trabalhar dialeticamente, ou seja, de modo argumentativo, construindo o conhecimento em uma ligação entre professor, aluno,

objeto e realidade. Nessa vinculação, o professor é o mediador entre o aluno, o objeto do conhecimento e a realidade, procurando um objetivo que leve o aluno a análise e sistematização de tal objeto e de maneira que possa chegar a um conhecimento mais elaborado, e não fragmentado e fundamentado somente no senso comum (SCHAFF 1987).

De acordo com Caimi (2005, p.1):

Os objetivos da História para os anos finais do ensino fundamental (6º à 9º anos), expressos no documento da área de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, propõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outros.

Assim, as ideias da escola tradicional são refutadas, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento cumulativo, à preponderância da causalidade e da linearidade como ordenação dos fatos históricos, bem como à visão eurocêntrica e universalista da história, que descredencia as experiências cotidianas do aluno e as questões sociais do seu tempo. (CAIMI, 2005)

Em se tratando do predomínio de um ensino considerado mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, que fica claro que os conhecimentos socializados nas aulas de História não são fixados como saber que se cristaliza na memória dos educandos. O que se percebe, é:

Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sobre pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas. (Caimi, 2005, p. 20).

As políticas públicas recentes para a formação continuada de professores nas licenciaturas, a exemplo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e das

Diretrizes para Formação Inicial de Professores, agravam, em boa parte, esta incompatibilidade de ideias, visto que mostram pontos de vista diversificados no que diz respeito às habilidades e competências do professor de História. As Diretrizes curriculares para a Formação Inicial dos profissionais, por exemplo, compreende a graduação como ponto inicial, procedendo-se a partir daí a particularidade das atividades didático-pedagógicas nos variados campos do conhecimento que concebem as licenciaturas. Já as Diretrizes Curriculares da História compreendem que o eixo primordial de partida é a formação do historiógrafo, declinando dela as particularidades de representação profissional nos meios do ensino, dos estudos e da administração de patrimônio. (BRASIL, 1998).

Esta intercessão de ideias, contidas nos referidos documentos, coloca numa perspectiva diferenciada profissionais de história x pedagogos, licenciatura x bacharelado, etc., dicotomizando erudição do conhecimento histórico e orientação pedagógica na formação dos professores e hierarquizando, assim, estes conhecimentos. (CAIMI, 2005)

Se pensarmos o lugar de quem fala e a posição que o professor deve assumir no processo de ensino aprendizagem, podemos perceber com Caimi (2005), por exemplo, que ter conhecimento dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula é um aspecto importante, mas, isto não significa que haja um processo de ensino aprendizagem favorável à formação do aluno. Para que a aprendizagem seja significativa o professor deve atuar de forma contextualizada, partindo do conhecimento do aluno e da sua historicidade.

A partir desse entendimento, Caimi (2007) toma como fundamento os debates acerca das atribuições vantajosas na construção da aprendizagem, dos métodos de conceituar o sujeito e da colaboração nas relações escolares para exemplificar a socialização do conhecimento e menciona que:

O ano é 2005. O aluno está com 11 anos, frequentando a 6ª ano do ensino fundamental, numa escola da rede particular. Seus interesses estão quase inteiramente voltados para os jogos eletrônicos de computador e para os amigos. Joga Tíbia, Ragnarok On-Line, Runescape, Mu. Comunica-se pelo MSN Messenger com os colegas da escola e com amigos virtuais de diversas regiões do Brasil. Quando precisa descobrir estratégias para avançar os levels do jogo, entra em vários sites, compartilha códigos. Chegada a hora da prova de história, coloca em stand-by estas formas de lazer e debruça-se sobre o livro didático. O professor definiu os capítulos 4, 5 e 6 para estudo, entre as páginas 42 e 65. O conteúdo é história medieval, mas para o aluno parece grego. Nestas horas é preciso contar com o apoio da mãe, que é

professora. Estudando juntos, mãe e filho passeiam pela história: lembra-se de um filme a que assistiram e fazem relações com o conteúdo, estabelecem comparações entre o passado e a atualidade exemplifica com situações que fazem parte de suas experiências pessoais e familiares; buscam gravuras na internet para contextualizar e problematizar determinado tema, enfim, passam duas horas muito agradáveis nas quais o aluno pergunta, responde, conta, questiona, discorda, se espanta, se indigna, ri... Na semana seguinte chega à prova já corrigida. Foram 10 questões de verdadeiro-falso e 5 questões de múltipla escolha. Uma das questões solicitava (V) ou (F) na frase “A Cultura Bárbara, a Antiguidade Clássica e o Cristianismo formaram a Europa Medieval”. O aluno colocou (F), errando a questão, e a mãe perguntou-lhe, então, se não lembrara de que haviam estudado as origens da Idade Média com a influência desses três elementos (povos germânicos, cultura greco-romana e cristianismo). Ele respondeu que se lembrara da influência da Cultura Greco-Romana, mas, como não havia esta opção na frase, colocara falso. Não sabia o significado de Antiguidade Clássica. (CAIMI, 2007).

Um dos bordões mais citados atualmente, presença invariável nos manuais de pedagogia, mostra que “o professor deve partir do que o aluno quer aprender, levando em conta os seus interesses” (RANGEL, 2002, p.17).

Interpretado, muitas vezes, com extremo racismo, este postulado levou alguns professores a entrarem na sala de aula de mãos vazias, perguntando aos alunos: “Então, o que vocês querem aprender e descobrir hoje?”. De acordo com Rangel (2002), se fosse apontado de maneira correta e com responsabilidade pelo professor, tal premissa poderia colaborar para transformar a aula em um ambiente de interesses, compreensão, indagações, incertezas, por fim, de real proveito pelo conhecimento.

Contudo, ignorar os conhecimentos significados pelo aluno a partir de sua vivência social, é contribuir para separar, nas aulas de história, o mundo da imaginação composto, por exemplo, pelas ilustrações e as definições difíceis disponibilizados pelo livro didático, desconectando-os do “lugar social” e do “interesse” do educando. (CAIMI, 2005)

Para Piaget, o interesse consiste em um prolongamento das necessidades, quer dizer, na interação que a criança estabelece com o mundo, um objeto ganha estatuto de “interessante” à medida que atende a uma necessidade. Diz o autor:

O interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse, no sentido mais direto do termo (‘interesse’). (PIAGET apud CAIMI, 2007, p.23)

Neste sentido,

O interesse contempla duas dimensões: de um lado, apresenta-se como um regulador de energia, fazendo parecer fácil e nada fatigante uma tarefa que seja interessante aos olhos da criança; de outro, apresenta-se como um sistema de valores, os quais se vão diferenciando no desenvolvimento infantil e determinando finalidades cada vez mais exigentes e complexas para a ação, em busca do seu reequilíbrio. A este sistema de valores vinculam-se os sentimentos de autovalorização, envolvendo juízos de inferioridade ou superioridade, registros de êxitos ou fracassos nas atividades e, nesta perspectiva, o interesse consiste numa necessidade, no sentido de lacuna a preencher, em busca de um novo equilíbrio. (PIAGET apud CAIMI, 2007, p.23)

Levar em consideração o universo da criança não é, pois, abrir mão da inflexibilidade intelectual ou da importância do conhecimento histórico, mas proporcionar que o domínio deste conhecimento aconteça penetrado de definições e significação, ocasionando uma efetiva aprendizagem.

Para Piaget, (apud CAIMI, 2007, p.23) o fascínio compõe-se de um desenvolvimento das indigências, ou seja, na comunicação e convívio das crianças e adolescentes que constitui como mundo, um instrumento ganha regulamento de benefícios à proporção que atende a uma primordialidade.

Segundo o mesmo autor a primordialidade é o roteiro próprio de toda assimilação intelectual. Apropria-se, mentalmente, é absorver uma ilustração a atividades do sujeito, cuja relação entre uma ilustração e o eu é de fundamental interesse, em um significado mais amplo do fim. Portanto, o autor enfatiza que o interesse complementa duas esferas: por uma parte, mostra-se como um mediador de conhecimento como se fosse fácil e interessante aos olhos das crianças, de outro lado, mostra-se como um conjunto de valores, nos quais vão se diversificando no crescimento da criança e demarcando conceitos cada vez mais impertinentes e complexos para as ações, a procura do sua adequação ao meio. Assim busca-se valores ligados aos sentimentos de se auto avaliar, abrangendo julgamento de inferioridade ou de superioridade.

Levar em consideração o universo da criança não é, pois, abrir mão da inflexibilidade intelectual ou da importância do conhecimento histórico, mas proporcionar que o domínio deste conhecimento aconteça penetrado de definições e significação, ocasionando uma efetiva aprendizagem.

Ainda de acordo com Caimi (2007, p. 23),

Um segundo aspecto que chama atenção no episódio relatado diz respeito à construção de conceitos históricos. Sendo a História uma disciplina escolar que se expressa essencialmente por meio de conceitos científicos, é fundamental que a escola e o professor estejam atentos ao modo como se processa a conceptualização, nesta idade de transição entre a fase operatório concreta e o pensamento formal (11 – 13 anos), em que se encontram os alunos das séries finais do ensino fundamental. Há uma tendência entre nós, professores, de assumir uma posição estática diante do ensino de conceitos, tratando-os como definições verbais prontas, que podem ser encontradas nos dicionários e nos livros. Aí reside muito do verbalismo vazio que permeia as aulas de História resultando ora na passividade dos alunos, ora na sua resistência ativa frente à disciplina. É preciso considerar que conceitos são essencialmente esquemas de ações, não informações que se possam incorporar externamente, somando-se dados da realidade.

Neste sentido, como esclarece Furth (1997), a aprendizagem de conceitos requer construções por parte do sujeito, uma vez que:

[...] um conceito “real” (isto é, um conceito compreendido por alguém) consiste no uso que uma pessoa faz de um esquema operatório, com assimilação e acomodação implicadas. Uma pessoa “tem” um conceito quando assimila uma situação dada a esquemas gerais disponíveis, ou, de outra perspectiva, quando acomoda, isto é, aplica esquemas gerais a situações particulares. (FURTH, 1997, p.68).

Diante de toda essa tarefa mental, a criança tende a elaborar conceitos e utilizá-los em várias ocasiões, universalizando-os, de modo que a metodologia das aulas não se resume ao verbalismo puro.

Mediante a quantidade de conteúdos para ensinar, considerando o que diz respeito à abrangência da disciplina História, é habitual que os professores abram mão de metodologias interativas, com atividades discursivas ou em equipe para driblar a disparidade entre o tempo disponível e o conteúdo a ser ministrado, o que acaba redundando na utilização do livro didático e dos exercícios individuais que o mesmo propõe. Neste sentido, economizar tempo significa dar prioridade à leitura e explicações durante as aulas por parte do professor, realizando tarefas individuais, para que todos prestem mais atenção e a aula seja “mais produtiva”.

Esse processo dificulta a compreensão do aluno como sujeito ativo, alguém que constrói suas próprias condições de pensamento, que compara, exclui, ordena, classifica, revisa, justifica, formula teorias, tanto por meio de ações interiorizadas, em pensamento, quanto numa ação concreta, cujo comportamento seja observável.

Piaget (2005, p.37) resume a importância deste princípio da seguinte forma:

A cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que, sem dúvida, coroa o funcionamento da consciência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional.

Quanto mais diversificadas forem as experimentações, as situações, os fatos e vivências que o educando tiverem, maiores podem ser as oportunidades de promover novos vínculos e um conceito mais crítico do saber. Assim, as discussões, as dificuldades, fazem parte fundamental do método de construção da aprendizagem.

O professor, por exemplo, ao planejar suas aulas de história, deve elaborá-las sempre pensando sobre que tipo de relação suas ações provocará nos educandos; deve deixar claro qual tipo de operação mental está mobilizando e exigindo dos mesmos: lembranças, conhecimento, agregação, comparação, conhecimento crítico, levantamento de hipóteses, resoluções de problemas, interpretações, entre outros.

1.1 UM RENOVADO ENSINO DE HISTÓRIA, LOGO UM DIFERENTE CURRÍCULO

Com a aprovação da lei nº. 10.639/03, mais um passo importante foram tomados em direção ao oferecimento de um ensino de história renovado, no qual fosse aí incluído o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira. Tal medida dá continuidade aos projetos do governo federal de valorização dos diversos grupos étnicos e culturais do país, incentivando um melhor conhecimento de nossa cultura e de nossa história, iniciada com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Indígenas, (2002), que contribuiriam diretamente no oferecimento de um ensino fundamental específico àquelas etnias.

No entanto, se por um lado foram dados passos importantes no sentido de se adequar o ensino oferecido nas escolas públicas de ensino fundamental e médio à nossa realidade de “país mestiço” tal como foi já apontado por muitos autores, como Darcy Ribeiro, no seu livro “O povo brasileiro” (2002), diverso na cultura e variado etnicamente; por outro lado,

O governo federal não tem alcançado a mesma eficiência na melhoria das condições do ensino nas escolas, valorizando e capacitando adequadamente os professores para estarem aptos a executar tais mudanças. São ainda escassos estudos e pesquisas que viabilizem aos professores das redes públicas de ensino a capacitação e o

conhecimento necessários para ministrar suas disciplinas, adequando-se as medidas legais e oferecendo-as com as inovações necessárias. (ROIZ, 2008, p.1)

Nesse sentido, as publicações de livros, com ênfase nas questões teóricas e metodológicas que utilizam novas linguagens no ensino de história, como “O ensino de história e seu currículo” dos pesquisadores Geraldo Balduino Horn e Geyco Dongley Germanari (2006), são particularmente importantes para o melhoramento e amadurecimento de novas propostas de ensino. Muito embora o principal objetivo da obra supracitada seja o de analisar as mudanças ocorridas na política educacional na década de 1980 e, com elas, o surgimento e a afirmação da pedagogia histórica-crítica, a qual, com o processo de consolidação da abertura política, tornou-se um dos fatores decisivos na revisão e reconceituação do saber escolar como um todo, definindo, principalmente, seu papel no contexto social, político e econômico da sociedade brasileira com ênfase nas relações de trabalho historicamente construídas.

Os referidos autores dão uma boa contribuição de como se trabalhar os Parâmetros Curriculares Nacionais de história em sala de aula e de como tornar o ensino mais adequado à realidade sociocultural dos alunos (HORN; GERMINARI, 2006. p.7). Para viabilizar tal proposta, se fundamentam no “trabalho” como princípio organizador da teoria curricular de história e compreendem o objeto da história a partir relações sociais e de produção, tendo na dialética, o método de produção de conhecimentos. Com base nesta concepção, definem suas escolhas temáticas e teórico-metodológicas:

A importância de tomarmos o trabalho como princípio de investigação do ensino de História, parte do pressuposto epistemológico marxista de que o trabalho humano, historicamente, impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana, e, por conseguinte, é atividade pela qual o homem domina as forças naturais; humaniza a natureza; se humaniza, autoproduzindo-se pela atividade criadora. Assim, o homem, pelo trabalho, vai se transformando e transformando a natureza, dominando-a, descobrindo suas leis; vai acumulando experiências/vivências que se transformam em teorias, ciências e saber (HORN; GERMINARI, 2006).

Enfocam, ainda, as principais discussões sobre o currículo escolar e demonstram como a história se tornou uma disciplina tecnicamente encenável em todos os níveis do aprendizado escolar, dando ênfase nos debates sobre cultura e trabalho.

Tendo estabelecido o trabalho como princípio metodológico para a compreensão da sociedade, torna-se fundamental, ao lado disso, entender a noção de que a história se move devido às contradições, os antagonismos e conflitos que estão na base da sociedade e porque é

fruto da ação dos próprios homens. (HORN; GERMINARI, 2006, p. 47).

A partir dessa compreensão, Horn e Germinari pensam a História local vinculando-a aos arquivos familiares e ao ensino e discutindo a possibilidade da utilização, no ensino de História, de documentos em estado de arquivo familiar. Tais documentos, vão desde reuniões familiares, momentos de lazer e trabalho, armazenados em fotografias de álbuns familiares, até os depoimentos orais (HORN; GERMINARI, 2006, p.13).

Neste sentido, as atividades se relacionam a prática de ensino do professor (a), na medida em que as fontes escolhidas se articulam aos conteúdos selecionados e todos passam participar do processo histórico, sobretudo quando se leva em consideração que todos os escritos iconográficos resultantes das atividades humanas são registros documentais ou fontes históricas. A utilização desses registros documentais na escola, a exemplo do arquivo familiar, facilitará uma compreensão melhor da história comprometida com a vivência do aluno (HORN; GERMINARI, 2006, p.141).

Assim, as atividades se relacionarão à prática de ensino do professor (a), na medida em que as fontes escolhidas se articulem aos conteúdos selecionados, segundo um recorte determinado por uma concepção de História em que todas as pessoas fazem parte do processo histórico, bem como uma concepção de documento histórico, na qual todos os vestígios – escritos, iconográficos, orais e materiais – produzidos pela ação humana são considerados fonte documental para se estudar a história. O uso escolar dos documentos em estado de arquivo familiar possibilitará um ensino de História comprometido com a realidade vivida pelo aluno. (HORN; GERMINARI, 2006, p.141).

Essa compreensão está relacionada com as demandas do nosso tempo, na medida em que uma das principais finalidades da disciplina de História, de acordo com PCNs (1998), é fazer com que os educandos consigam viabilizar e escrever os conteúdos estruturados propostos, usando-os para um melhor entendimento ou explicação de sua realidade, sendo capazes de relacionarem o presente com o passado, estando diante dessa realidade, situando-se diante da mesma e a questionando se necessário.

Os alunos levam para sala de aula todos os valores vividos em seu cotidiano, assim, cabe ao professor dar estímulos ou significados que resgatem suas lembranças

dos acontecimentos históricos, os quais, quando considerados significantes são incorporados a sua vida ou mesmo transformados em saber.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), para o educando:

O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação (PCNs 1998, p.38).

Sendo assim, os PCNs defendem uma educação contextualizada, na qual, para a estruturação do conhecimento no ensino de história, é indispensável dar ênfase no aprendizado de acontecimentos que dizem respeito ao dia a dia, como: fatos políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos, sempre buscando determinar de modo preciso a relação entre vários aspectos; considerando que tais fatos são consequências de ações de indivíduos que realizaram escolhas, relativamente conscientes, em suas vidas diárias e, essas escolhas podem afetar a coletividade, pois é componente fundamental para que se possa perceber a questão do sujeito, dos deveres e responsabilidades dos cidadãos, para que possam perceber que não são somente produtos da sociedade, mas que também a constrói e que, portanto, são responsáveis por ela. A ideia é de que a construção da sociedade é fruto das ações e decisões do homem e que cada um é incumbido de forma direta na construção da mesma.

De acordo com esta compreensão, a importância de se estudar história deve consistir nas consequências dos acontecimentos da própria história, ou seja, quando esses acontecimentos mudam as relações sociais posteriormente ou contemporaneamente, fazem sempre, uma relação de passado-presente, pois quando o discente estuda o passado somente pelo passado, não faz nenhum sentido. O mesmo deve despertar sua capacidade crítica, para um discernimento sobre as relações humanas e sobre os atos de suas ações.

Observar, que cada época tem sua maneira de ver e analisar o mundo e que os grupos sociais têm suas maneiras de interpretá-lo de acordo com a realidade vivida é, pois, de suma importância para que os discentes, ao estudarem os acontecimentos do passado, compreendam suas parcelas de contribuição na construção de uma sociedade.

Portanto, na sociedade atual, em conformidade com as políticas públicas de educação, a educação tem a finalidade de formar cidadãos críticos e conscientes, o que só se torna possível com a percepção crítica da sociedade. No ponto de vista dialético, a história deve ser transmitida de forma que seus acontecimentos estejam inter-relacionados no tempo e não circunscritos apenas pelo espaço, permitindo assim que os discentes reflitam sobre as temáticas e a realidade de forma crítica e autônoma. E a história dentro desse entendimento, como afirma Le Goff (1993), para ser escrita, se vale de uma sequência de fontes documentais, até notícias de imprensa; da história oral, como também uso de imagens e mídias avançadas da atualidade.

A História Nova nasce em grande parte de uma revolta contra a historiografia positivista do século XIX, tal como havia sido definida por algumas obras metodológicas por volta de 1900 (...); ampliou-se o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlóis e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais (LE GOFF, 1993, p.28).

Apesar das obras citadas, historicamente, são poucos os registros de referências a respeito da utilização de imagens. De acordo com Bittencourt (2005):

[...] para o ensino de História, não existe muitas referências sobre a utilização de imagens apesar da ampla produção a partir dos anos 50 e 60, psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias da comunicação, os quais tinham como principal preocupação, o rádio, o cinema e a televisão, na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores veem dedicando-se ao estudo da iconografia incluindo análise das denominadas “imagens tecnológicas” (BITTENCOURT 2005, p. 361).

Deste modo, novos meios, além dos documentos escritos e das imagens impressas, foram sendo acrescentados aos estudos e a percepção da história, mas, só no meio do século XX, houve um expressivo aumento de ilustrações nos livros didáticos. Nos dias de hoje, a utilização de imagens, por exemplo, é considerada como um dos métodos mais eficazes usados como recurso pedagógico no ensino de História para complementar o meio de trabalhar os conteúdos.

Ao falarmos em construção do conhecimento histórico escolar, estamos considerando não só aquele tipo de conhecimento que o aluno traz para a escola, mas também aquele que é aperfeiçoado na mesma, formando o que chamamos de conhecimento histórico escolar. Segundo Bittencourt (2005):

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua

reelaboração, com o conhecimento proveniente do ‘senso-comum’, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua em sala de aula. ‘Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’, adverti-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no quais interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais (BITTENCOURT 2005, p.25).

Portanto, compreendemos que o conhecimento histórico escolar engloba a soma de vários conhecimentos: o acadêmico, o popular e as vivências do cotidiano do aluno. Para desenvolvermos o conhecimento histórico, é necessário analisarmos como se desenvolve a consciência histórica humana.

O ensino de História pode possibilitar ao aluno ‘reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada’ e ‘a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas’. O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do ‘outro’, de uma ‘outra sociedade’, ‘outros valores e mitos’, de diferentes momentos históricos. Identidade e diferença se complementam para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual no mundo da globalização, em sua capacidade de manter e gerar diferenças econômicas, sociais e culturais como as do nosso país. E, nessa perspectiva, é preciso considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou interativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino da História. (BITTENCOURT, 2005, p.27).

Nesta perspectiva, Bloch (2005) também adverte que a história deve ser compreendida como a história dos homens no tempo e seu estudo deve possibilitar que o aluno compreenda o tempo passado, e perceba-se como membro da sua sociedade, e, portanto, possa contribuir para uma sociedade mais justa.

Dessa forma, os caminhos percorridos pelo ensino de História e o trabalho historiográfico com documentos são marcados na atualidade, por discussões realizadas no âmbito revisionista de metodologias e opiniões sistematizadas sobre a função social da História, apoiada nas novas tecnologias e no uso de linguagens contemporâneas. (CALDEIRA, 2007, p.343).

Assim sendo, a iconografia pode auxiliar, de forma propositiva, na construção do conhecimento histórico, bem como para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se tornou comum, nos últimos anos, o uso de imagens, ilustrações, filmes, etc. como instrumento didático, como veremos a seguir, já que os livros didáticos estão repletos destas imagens, ainda que para justificar e complementar os textos.

CAPÍTULO II – ICONOGRAFIA: SIGNIFICADO E RELEVÂNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Durante o século XX várias metodologias historiográficas foram inauguradas. O documento escrito não é mais a única fonte para pesquisa, como em outrora. Ao poucos foram sendo incorporados ao instrumento do historiador novos meios e novos objetivos como: músicas, fotografias, artes plásticas em geral. Para os antigos historiadores, o conhecimento histórico se baseava na observação indireta dos fatos históricos através dos testemunhos conservadores. Os mesmos tinham verdadeiras obsessões por documentos, e a Escola dos Annales ampliou essa noção. (PINHEIROS, 2006).

Com a história nova, houve uma necessidade da crítica ao documento como uma fonte verdadeira. Para Le Goff (1990).

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, mas sim um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le GOFF, 1990, p.470).

O documento, nesta perspectiva, pode ser digno de veracidade, e o historiador precisa ter condições para analisá-lo. Michel Foucault (1997), no entanto, declara que os problemas da história são resolvidos com questionamentos ao documento, e que esse tipo de fonte não é o feliz instrumento de uma história que seja caracterizada em si própria e com direito e memória, pois, a história é o que o homem significa a partir de relações de poder/saber. Neste sentido, o documento é considerado monumento, certa maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que não se separa.

Atualmente, como vimos, há um alargamento no campo de pesquisa do historiador, fazendo uso de outras fontes que fomentam os questionamentos e problemáticas sobre a sociedade, a exemplo da iconografia, uma vez que as imagens podem ser testemunhas muito importantes de sua época como uma evidente fonte histórica.

2.1 SIGNIFICADOS DE ICONOGRAFIA

Mesmo antes da escrita, o homem já se comunicava através de imagens desenhadas nas paredes das cavernas, e, hoje, a imagem se torna uma das mais fortes

formas de se expressar devido a sua grande utilidade para comunicações mais rápidas até mesmo para os iletrados.

De acordo com o pensamento de Gomes (2016):

O uso de imagens iconográficas na disciplina de história tem aumentado significativamente nos últimos tempos, e isso traz uma inquietude ao ensino de história uma vez que a iconografia não é estudada pelo professor durante sua vida acadêmica, e vem se tornando assim uma dificuldade em fazer a leitura dessas imagens e repassar para o aluno (GOMES, 2016, p.33).

Conforme o pensamento de Gomes (2016), iconografia é toda foto, gravura, charge, ícone, vídeo, som ou símbolo que acompanham o texto ou que possam ser inseridos em determinados assuntos, melhorando o entendimento do aluno.

Para pensar o sentido do termo iconografia, buscamos a etimologia da palavra em alguns dicionários. No dicionário “Aurélio” a iconografia se define como:

1- Arte de representar por meio da imagem; 2- conhecimento e descrição de imagens (gravuras, fotografias, etc.); 3- Documentação visual que constitui ou completa a obra de referência e/ou de caráter biográfico, histórico, geográfico. (DICIONÁRIO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA, 1999 p.1069).

Segundo o Dicionário Hauaiss iconografia é:

1-Estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens tal como se apresentam nos quadros, gravuras, estampas, medalhas, efígies, retratos, estátuas e monumentos de qualquer espécie sem levar em conta o valor estético que possam ter. 2- Descrição de imagens, pinturas, medalhas etc. da Antiguidade de uma determinada civilização. 3- repertório de imagens próprio de gênero de arte, de um artista, de um período artístico. (HAUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2005, p.4).

Nos dois casos, a iconografia é vista como documento, como estudo descritivo de símbolos e imagens, o que corrobora com a proposta de iconografia que vem nos livros didáticos e no fluxograma escolar para ser trabalhada e explorada com os alunos.

Para Litz (2009, p.14)

Iconografia vem do grego *eikon* (imagem) e *graphia* (escrita), ou seja, escrita da imagem. Em disciplinas como estudos culturais, história do design, história da arte e sociologia, a iconografia pode se referir à imagens ou signos que sejam significativos para determinadas culturas. Essa discussão sobre as imagens como iconografia implica em uma leitura crítica dessas imagens na tentativa de explorar valores socioculturais. Um estudo iconográfico pode ser feito através da identificação, descrição, classificação e interpretação do tema das representações figurativas (LITZ, 2009, p. 14).

Segundo Gibin & Ferreira (2012), o termo imagem está recheado de significados dependendo cada um da área de conhecimento e o contexto em que ele está inserido. A imagem pode ser empregada e decodificada em várias áreas como na arte, na psicologia, na filosofia, na ciência, na comunicação e na educação.

As imagens quase sempre apresentam um caráter intuitivo, bem maior do que a linguagem verbal/escrita. Tendem a ser mais universais, do que as linguagens verbais sonoras (COSTA, 2005). Para Coelho (2007), quase todas as escolas já possuem modos de utilizar as imagens no ensino de história. São exemplos: retroprojektor, televisão, vídeos, filmes, slides e até mesmo livros didáticos, que desde o século XIX trazem imagens. Mas cabe ao professor se preparar para fazer bom uso de tais recursos.

Ao abrirmos um livro didático, observamos que as imagens atualmente dominam a maioria das páginas com fotos, desenhos, pinturas enfim, uma infinidade de possibilidades icônicas, que nem sempre são utilizadas pelo professor.

Não que elas não tenham um significado, e sim porque o professor não aprendeu a lidar com essas imagens durante a sua preparação profissional. Dessa forma, deixa-se passar despercebida a mensagem e simbologia escondida em cada imagem. No entanto, cada livro didático faz uso das imagens para confirmar e afirmar a sua ideologia. “Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (BITTENCOURT, 2002, p. 69).

As imagens iconográficas em geral e as representações das criações artísticas trazem consigo os enunciados e simbologias do seu tempo. Quando o professor utiliza, por exemplo, uma imagem durante sua aula, ele deve levar em consideração um roteiro da obra, seu contexto histórico e utilizá-la de maneira reflexiva.

Para Litz (2009), por exemplo, a imagem deve servir como recurso didático e fonte histórica, procurando evidenciar os cuidados e qualidades ao se trabalhar com esse conhecimento histórico.

Contudo, segundo Litz (2009, p.4) defende que embora “vivemos em uma era de informações associadas às imagens deve-se ter cuidado quanto ao uso das ilustrações em sala de aula”. Tal uso se constitui como um desafio, pois, muitas vezes, os docentes sentem dificuldades de ler essas ilustrações, imagens e vários outros símbolos que completam o livro didático, pelo fato das mesmas apresentarem a possibilidade de múltiplas versões.

Desse modo, saber utilizar corretamente signos visuais torna-se uma real necessidade. Se as aulas ilustrativas se tornaram umas das ferramentas mais usadas pelos discentes de história para efetuar seus trabalhos aprender e produzir conhecimentos, as imagens iconográficas, que se tornam parte integrante de um universo visual dos discentes, só serão bem aproveitadas como instrumento didático quando bem exploradas. Daí a importância de problematizar o uso da iconografia como recurso didático.

2.2 A ICONOGRAFIA NA PRÁTICA ESCOLAR

A imagem na sociedade moderna está no nosso cotidiano e não podemos ignorá-las, pois fazem parte do nosso dia a dia. Depara-se com imagens em todos os lugares e momentos, desde o jornal até a produção cinematográfica.

Sendo assim, a imagem traz consigo fatos e acontecimentos, sua época e seus momentos históricos, nos oferecendo evidências sobre o cenário dos acontecimentos narrados por elas como batalhas, guerras, cercos, tratados de paz, greves, revoluções, etc. As imagens não só contribuem para o processo de construção do conhecimento histórico, como também se tornam uma ferramenta importante para o ensino de história.

O trabalho com as representações iconográficas no ensino de História vem para suprimir a ideia de memorização e reprodução dos conteúdos, prática muito recorrente em nosso país. O trabalho com iconografia é o meio pelo qual se podem utilizar recursos, como cinema, pintura, fotografia, música, escultura, vídeo-documentário, etc. propiciando aos alunos reflexão, compreensão e desconstrução da história linear e decorada. No pensamento de Litz (2009, p. 3):

Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois representa uma determinada época.

Assim sendo, o uso da iconografia possibilita uma melhor interpretação da história, o que abre uma lista de possibilidades para o conhecimento do passado e desenvolvimento de um cidadão mais crítico e independente na sociedade em que vive.

Quando se trata do uso da iconografia no ensino, devem-se observar algumas questões primordiais para melhor uso no aprendizado e análise das mesmas. Bittencourt (2002, p.69), afirma:

A necessidade de isolar primeiro a imagem para depois lê-la, sem a interferência de algum texto ou legenda. Somente após essa leitura é que se busca uma legenda para verificar: Como e por quem foi produzida? Para que e para quem foi feita essa produção? Quando foi realizada?

Ao utilizar uma imagem, o professor tem que vinculá-la ao conteúdo que está sendo estudado durante a aula, levando em consideração os seus objetivos pedagógicos e as suas escolhas.

Conforme Coelho (2007) é interessante observar as legendas e o que ela diz, procurando ter o cuidado sempre em perceber que elas podem estar equivocadas.

Segundo Litz (2009), é importante que o professor conheça as características das obras com as quais irá trabalhar. Saber sobre o artista, autores, técnicas utilizadas e o momento histórico em que foram realizadas. Sejam filmes, documentários, pinturas, gravuras, charges, esculturas ou histórias em quadrinhos.

As imagens inseridas no livro didático têm como fundamento ajudar o aluno a compreender o conteúdo, pois além de ilustrar as páginas, se bem explicadas podem até servir como texto. Porém, os textos expressos nos livros didáticos podem comprovar ou descaracterizar aquilo que a imagem está objetivando transmitir, pois cada aluno ao observar uma imagem a interpreta de modo específico, às vezes diferindo do que realmente quer transmitir. Mas, quando leem essas imagens caracterizadas com seus cenários, cores e traços da época histórica, passam a recebê-las de maneira mais significativa.

Neste sentido, Bittencourt (2002, p. 89) sugere como o professor deve proceder quanto à percepção do aluno com as imagens que a sociedade lhe apresenta no seu dia a dia.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos seus olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente .

É importante considerar, por exemplo, que o aluno de hoje vê nas ruas outdoors com produtos de marcas variadas e recebe aquela informação como uma

verdade, pois a sociedade em que vivemos tem como verdade tudo que está escrito e exposto em forma de imagem.

Coelho (2007) argumenta que, nos dias atuais, a escola possui uma atividade mais importante, que vai além de ensinar ler e escrever, é informar e ensinar a ler o mundo. Com questão da influência das imagens na cultura contemporânea, por exemplo, é preciso entender o papel da imagem na sociedade, a necessidade de sua leitura crítica pelo ensino e, de modo particular, pelo ensino de História.

A dança no ensino de História, por exemplo, vem com o objetivo de resgatar os costumes das diversas regiões do Brasil. Tenta mostrar a dança de outros países no contexto e na formação de um povo. Geralmente usam-se músicas folclóricas ou os ritmos de maiores sucesso para contar a História de um país ou de uma região.

Na região Nordeste, em alguns Estados, costuma-se usar nas apresentações artísticas das escolas danças como o Maracatu pernambucano; o xaxado que era a dança do cangaceiro Lampião e seu bando; a ciranda que é uma dança de roda de origem portuguesa, que começou nas praias de Pernambuco e se espalhou por outros estados. É usada principalmente nas brincadeiras infantis. O bumba meu - boi, a dança de São Gonçalo, o Frevo, a Quadrilha junina, entre tantas outras danças que existem no Brasil. Vale lembrar que nenhuma dessas danças veio aleatoriamente. Todas têm sua origem e sua história (COELHO, 2007, p.35).

O teatro em sala de aula ainda é pouco usado. Raras vezes representa-se uma passagem histórica ou uma data importante. É costume nas escolas fazer apresentação com algum personagem histórico como, por exemplo: Zumbi, Dom Pedro I, entre outros. Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, Semana do Folclore, dia do Estudante, dia do Professor etc. (COELHO, 2007 p.35).

Já a iconografia musical, bem mais usada e debatida em trabalhos acadêmicos, nos leva a identificar países, regiões e até mesmo lugares pela música que ali se apresenta. Ao apresentar a história do Egito tocar música egípcia e seu significado; ao apresentar a história da Grécia mostrar seus ritmos; ao falar do Peru começar com música peruana etc. pode ser uma forma lúdica de ensinar/aprender.

A MPB, que chega firme nos anos 60 com a Ditadura Militar comandando o Brasil, também é um exemplo de engajamento político via musicalidade. Este foi um dos períodos mais emocionantes e dramáticos para a MPB. Nas entrelinhas falava-se dos rumos que as autoridades militares dariam a nação. Houve grande represália, tortura, a liberdade de expressão foi restringida, houve exílio de alguns cantores e

artistas da época com o AI 5 (Ato Institucional nº 5) criado pelo Ministério da Justiça. Foram vítimas do AI 5 artista como Geraldo Vandré com a música “pra não dizer que não falei das flores” (1968), Tom Zé, Taiguara com a música “o sonho não acabou” (1973), Chico Buarque com a maioria de suas músicas entre elas A banda, Cálice, Apesar de Você; (1973) Caetano Veloso com sua “Alegria, alegria” (1967), entre tantos. Nesse tempo, a música de Tom e Ravel “Eu te amo meu Brasil” (1970) que foi escrita como uma crítica ao novo regime político para se livrar da censura e cantar, juraram ser uma exaltação ao governo. Enfim para usar música nas suas aulas, o professor precisa estar a par do contexto musical, ir além dos livros didáticos, gostar de música e descobrir o porquê de cada composição dentro de determinada época. A MPB, o Afro-pop, o Forró e os de mais ritmos do Brasil não surgiram por acaso, todos tem sua iconografia (LISBOA JR. 2000).

Portanto, a iconografia se apresenta de diversas formas e uma delas é no vestir. Não precisamos perguntar quem é o padre ao entrarmos numa igreja, nem quem é o juiz ou advogado ao presenciarmos um júri, quem é o medico ao entrarmos num hospital, por qual time determinada pessoa torce ao vestir uma camisa, quem é o vaqueiro ao chegarmos numa fazenda.

A indumentária, por exemplo, é o que mais identifica um país ou região. No Brasil, reconhecemos cada região pela sua indumentária. O nordestino pelo seu jeito de vestir, que muitas vezes lembra-se das vestes de Lampião o rei do Cangaço, a roupa do vaqueiro e até mesmo o jeito despojado de se vestir no cotidiano devido ao clima quente. Na região Sul, com os gaúchos e suas bombachas. Na região Norte, os índios, seus cocares e pouca roupa indígena. No Brasil central, são as botas e chapéus de cowboy, usados pelos boiadeiros, cantores sertanejos que querendo ou não passam a ditar moda, e dependendo da ocasião uma moda unissex.

Para falar da indumentária como iconografia, um dos personagens mais marcantes do Nordeste, o cantor e compositor Luiz Gonzaga, soube mostrar muito bem essa região com suas músicas, seu jeito de falar e modo de se vestir, mostrado nas capas de seus discos, o que se tornou uma referência para o Nordeste. Nesse sentido, onde se vê um chapéu de couro, uma sanfona e um gibão, essa iconografia nos remete a Luiz Gonzaga e ao Nordeste do Brasil (GOMES, p.39).

A construção da identidade nordestina por Gonzaga se deu também nas capas de seu LP's. As representações construídas pelo artista, juntamente com as gravadoras, mostram o lugar social de onde o compositor falou. Nesse sentido as imagens do músico que estampam

seus álbuns estabelecem diálogo com a memória, constituindo-se numa fonte inesgotável de informação e emoção (MORAES, 2012. p.162).

Segundo Moraes (2012), tais imagens enquanto produtos iconográficos fazem referência à espacialidade nordestina e seus signos que são: o vaqueiro, o cangaceiro, a natureza, os animais, o luar do sertão, o sol que queima, entre outros símbolos.

A linguagem iconográfica também é usada por meio da comunicação verbal local, mímicas, sinais para surdos e mudos e em vários outros tipos de sinais.

Contudo, em síntese, apesar dos estudos sobre iconografia terem avançado muito em nossa sociedade, percebe-se que o uso da iconografia como recurso didático ainda necessita ser mais explorado e cultivado, sobretudo no debate sobre o ensino de História, bem como na formação do professor que atualmente ainda trabalha na sala de aula de forma inadequada e com limitações didáticas a esse respeito.

CAPÍTULO III - A INTERPRETAÇÃO DA ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 A ICONOGRAFIA SOBRE A ANÁLISE DO DOCENTE

Diante da crise histórica da educação que o Brasil vive, a qual se manifesta nos altos índices de reprovação e evasão, na insuficiência de recursos e na visível incapacidade de implantação de uma educação de qualidade, o professor é visto apenas como um aplicador de regras, planos e normas que devem ser seguidas, pois foram criadas por especialistas. Como o professor quase nunca é ouvido com relação às possíveis mudanças em seu meio de trabalho, muitas vezes é considerado culpado pelo fracasso da escola e do sistema.

Porto (2001), tentando esclarecer melhor os motivos quanto à necessidade de repensar a formação inicial do professor, enfatiza que os professores, enquanto alunos, sempre foram submetidos às práticas tradicionais, onde se fazem presentes a memorização, repetição, incentivo à cópia o que conseqüentemente causa a aversão da criatividade. Portanto, geram questionamentos como, por exemplo: Como os professores podem ter uma visão crítica e metodologias inovadoras com os seus alunos oferecendo uma aprendizagem histórica e contextualizada, se esses, enquanto alunos, não a tiveram?

Segundo a UNESCO (apud TOLEDO; ARAUJO; PALHARES, 2005, p. 35):

A busca pela qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo.

Contudo, essa “Nova História” veio para que o professor inclua a ousadia de inovar as novas metodologias em sala de aula, trilhando caminhos inseguros já que o mesmo não o conhece, o que faz com que este assuma riscos e responsabilidades, a fim de desenvolver nos seus alunos novas habilidades, conceitos, tornando-os cidadãos críticos o que desmistifica a crença de que para ser professor, basta “transmitir” os conteúdos com clareza, os quais deverão ser memorizados pelos alunos.

Os professores de história são atores sociais e profissionais na formação de novas mentalidades, sujeitos pensantes, novos visionários com a mente e ideias no

futuro e um olhar voltado para o passado. Os professores de História enfrentam grandes desafios, dentre eles, está o de ganhar condições para fazer o aluno aprender ler as imagens, com um olhar mais crítico apreciando, analisando e interpretando uma determinada produção. Fazendo uma relação com contemporaneidade.

Para os professores de história, aprende-se durante o curso de graduação que a iconografia é apenas uma fonte histórica que fornece um entendimento, nem sempre está relacionado um texto. Que deve ser usada para contextualizar e desenvolver o senso crítico do aluno.

Mas, isso se torna praticamente impossível, pois o professor geralmente não vai além do que propõe a legenda. Sendo assim, cabe ao professor compreender, verdadeiramente e na sua essência, o significado da iconografia e suas inúmeras interpretações, tendo todo o zelo para não se equivocar diante de uma interpretação, contextualizando imagem e texto compreensivamente. Pode-se concluir que, o ensino de História na prática é, por excelência, uma fonte de aprendizado. (GOMES, 2016, p.42)

Portanto, se, atualmente, as escolas estão repletas de materiais didáticos dos mais diversos tipos direcionados para as mais diversas disciplinas, para o ensino de História há um grande acervo como livros, mapas, filmes e músicas, por outro lado, falta professor preparado para trabalhar com esses materiais ofertados.

No Brasil, por exemplo, comemora-se a semana da Consciência Negra em 20 de Novembro como uma forma de combater o racismo e mostrar o valor humano dessas pessoas. Nesse caso, as músicas de Margareth Menezes, cantora e compositora baiana, caem como luva para o momento, uma vez que ela é representante do movimento de miscigenação e idealizadora do projeto Afro pop Brasileiro, fundado em 2005. Esse projeto une ritmos de raízes afro-brasileiras com sonoridade mundial que abrange vários outros ritmos mundiais (COELHO, 2007, p.36).

Em entrevista concedida a Fundação Cultural Palmares, Margareth Menezes afirma que:

O Movimento Afro pop Brasileiro nasceu de um sonho ousado de compartilhar e expandir o universo musical de matriz africana que se desenvolve na cena contemporânea de Salvador. E é para sempre, porque condensa o comportamento de uma geração que independente de cor, raça ou credo, traduz um jeito de ser, pensar e viver o Brasil (MARGARETH MENEZES, 2010. Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura).

Assim, a música Faraó, composta em 1987 por Luciano Gomes e, lançada por Djalma de Oliveira, também responsável pelo lançamento da referida cantora, sendo

uma iconografia rica em signos, serve para falar da origem do negro no Egito antigo, passando pela África até sua chegada ao Brasil:

Deuses, divindade infinita do universo / Predominante esquema mitológico.

A ênfase do espírito original, Shu / Formará do Éden um novo cósmico

A emersão nem Osíris sabe como aconteceu / A emersão nem Osíris sabe como aconteceu.

A ordem ou submissão do olho seu / Transformou-se na verdadeira humanidade.

Epopéia do código de Geb. / E Nut gerou as estrelas.

Osíris proclamou matrimônio com Ísis. / E o mau Seth irado o assassinou

E impera. Hórus levando avante a vingança do pai

Derrotando o império do mau Seth Ao grito da vitória

Que nos satisfaz. Cadê? Tutancâmon (Ei, Gizé)! Akhaenaton...

Eu falei Faraó! (êeeee Faraó)

Clamo Olodum, Pelourinho (êeeee Faraó).

Pirâmide a base do Egito (êeeee Faraó)

Clamo Olodum, Pelourinho (êeeee Faraó).

Que mara, mara, mara, maravilha é / (Egito, Egito, ê)! / Faraó (ó óó)

Pelourinho, uma pequena comunidade / Que, porém, Olodum unira

Em laços de confraternidade. / Despertai-vos para a cultura egípcia no Brasil,

Em vez de cabelos trançados / Veremos turbantes de Tutancâmon.

E nas cabeças se enchem de liberdade / O povo negro pede igualdade

E deixemos de lado as separações. Eu falei Faraó!

Esse é o Olodum reggaeton! Batendo na palma da mão!

(Faraó, cd tete a tete Margareth; Gravadora Estrela do Mar. 2003).

A temática da música nos remete à antiga civilização egípcia, de religião politeísta, com vários deuses poderosos, onde os faraós também eram considerados deuses. Chega até os dias atuais no Brasil, mais precisamente na Bahia, e chama a atenção para a mistura da cultura egípcia negra através do Olodum. Essa música foi citada como exemplo, mas, no Brasil há um gigantesco acervo musical dos mais diversos gêneros, que vai do erudito ao forró, do Rock à brega, passando por axé, afro pop, funk, hip-hop, sertanejo etc.

No entanto, apesar da riqueza didática que a música pode trazer para o cotidiano da sala de aula, há músicas que não são usadas, imagens nos livros e filmes que não são explorados de acordo com o conteúdo estudado. Tudo isso porque o professor não tem conhecimento o suficiente para fazer uso desse material e quando o faz geralmente fica inseguro. Timidamente, montam pequenas peças teatrais em alguma data especial, mostram um filme com poucos questionamentos, ouvem música voltada para determinado assunto e, ainda assim, isso constitui algo pouco explorado por não saber realmente se determinada música se encaixa no tema (GOMES, 2016, p.14).

Quaisquer que sejam os conteúdos das imagens, devemos considerá-las sempre como fontes de abrangência multidisciplinar. Fontes de informação decisivas para seu respectivo emprego nas diferentes vertentes de investigação histórica, além, obviamente, da própria história da fotografia. As imagens fotográficas, entretanto, não se

esgotam em si mesmas, pelo contrário, elas são apenas o ponto de partida, a pista para tentarmos desvendar o passado. (KOSSOY, 2001 p.21).

Depois do lançamento dos PCN's, como vimos no capítulo I, o MEC tem se preocupado em contemplar as escolas com material iconográfico no que diz respeito a vídeos e mapas. Assim o aluno tem uma ideia da construção de conceitos históricos, associando informações e épocas diversas através do uso da imagem. Esse material tem uma importância complementar, que é enriquecer o texto com imagens, vídeos ou som para uma melhor compreensão pelos alunos. (BRASIL, 1997). Pois, esses, ao verem uma imagem no seu dia a dia, devem saber fazer uma leitura e se orientar através da mesma como nas placas de transito ou outdoors e demais símbolos do dia a dia, seja no campo ou na cidade. Assim sendo, as imagens são de grande utilidade nas aulas, pois, com o seu uso, professores e alunos interagem melhor nesse contexto, atingindo seus objetivos (GOMES, 2016, p.14).

Assim, trazer novas abordagens e recursos para a sala de aula é uma alternativa para motivar os alunos a se interessarem pelo ensino de forma geral.

Segundo Paranhos:

Parcelas expressivas de profissionais, instigados pela necessidade de produzir novas pontes de comunicação com os alunos, passam a refletir criticamente sobre suas práticas educativas. Mais do que isso, como que tateando outros caminhos, tentam incorporar ao arsenal de recursos utilizados em classe outras linguagens para além das habituais. (PARANHOS, 1996, p.8).

Para o professor de história a definição dos objetivos de estudos é essencial no que se refere à organização primária das imagens a serem trabalhadas em sala de aula como suporte didático. É importante que o professor conheça as características das obras com as quais irá trabalhar com os alunos. Saber sobre os artistas, autores, técnicas utilizadas e o momento histórico em que foram realizadas, sejam filmes, documentários, pinturas, gravuras, charges, esculturas ou histórias em quadrinhos. E a partir dessa conjuntura possa produzir o estudo iconográfico do que deseja.

3.2 A RELEVÂNCIA DA ICONOGRAFIA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Já apontamos o fato de que as imagens nem sempre tiveram relevância para o ensino de história. Durante muito tempo estas, foi considerado apenas um instrumento ilustrativo do livro didático que não era fundamental ao ensino de história. É o que afirma Menezes (2003, p.12):

Na antiguidade e na Idade Média não há traços de usos cognitivos da imagem, sistemáticos consistentes. Ao contrário, dominava o valor afetivo, envolvendo não só relações de subjetividade, mas, sobretudo a autoridade intrínseca da imagem. Autoridade independente do conhecimento, mas derivada do poder que atribuía efeito ao próprio objeto visual. O primeiro campo do conhecimento em que se terá um reconhecimento sistemático do potencial sistemático do potencial cognitivo da imagem visual é a História da Arte, que se consolida no século XVIII – e não por acaso, já que se trata de seu objeto referencial específico. (Menezes, 2003, p.12).

A forma de se pensar e fazer história só veio a mudar a partir da Escola dos Annales (1929). O conceito de documento histórico com ênfase na utilização das imagens como fonte trouxe um significativo avanço historiográfico, com novos temas, novos objetos, novas abordagens e, conseqüentemente, o interesse pelo emprego de novos tipos de fonte.

A “Nova História” veio com a terceira geração dos Annales e trouxe uma sensível mudança na construção epistemológica da História.

Burke (1992) cita que:

“[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” e que “todo o material do passado é potencialmente admissível como evidência para a história”. (BURKE, 1992, p.11).

Deste modo, a Nova História, contribuiu para que a reflexão histórica enriquecesse e o historiador passou, então, a abordar os mais diferenciados tipos de temas de modo reflexivo e interpretativo, visto que quando o historiador emprega a imagem como fonte histórica, ele precisa fazer uma leitura crítica.

As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente à realidade, tal como, no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário. (PESAVENTO, 2004, p.86).

Circe Bittencourt (1998) faz uma análise quanto à percepção do aluno às imagens da sociedade e o papel do professor como intermediário nesta jornada:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITTENCOURT, 1998, pg. 89).

Sabemos que existem grandes carências nas escolas para lidar com este tipo de fonte, o que acarreta dificuldades na qualidade do ensino-aprendizagem do alunado. E

uma das principais dificuldades encontradas pelo professor de História para se trabalhar a documentação visual é o acesso ao material. Na maioria das vezes, nem o professor nem aluno tem acesso à obra original, o que se faz necessário à utilização de recursos tecnológicos como Datashow, computadores, etc.

Muitas vezes os professores tornam-se reféns diante das dificuldades diárias, pois trazem conhecimentos adquiridos durante sua formação para serem levados à sala de aula, e por muitas das vezes não tem os meios a serem usados. Por este motivo, considera-se que para ser um professor de história é necessário observar que:

A sua formação não se resume a um curso de história, envolve ainda áreas de Ciências Humanas, como filosofia, Ciências Sociais etc. em grande parte, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o docente de História, como muitos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (BITTENCOURT, 2012, p.55).

Além das dificuldades físicas encontradas pelos docentes, Meneses (2003) aponta outras dificuldades que são encontradas pelo professor de História:

Desconhecimento da problemática teórico-conceitual relativa ao fenômeno da representação [...]; utilização preponderante da fonte visual ainda como mero repositório especular de informação empírica [...]; dependência de 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. (MENESES, 2003, p. 8)

Dentro dessa conjuntura, verifica-se que o profissional de história tem que inquietar-se não somente com a sala de aula e seus alunos, mas também com social, pois:

O docente de História pode ensinar o discente a possuir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Assim sendo, o professor deve-se propor a estudar todo contexto histórico que envolve a imagem e refletir sobre a forma adequada de se trabalhar, proporcionando

compreensão aos alunos para que estes possam interpretar as diferentes imagens presentes no seu cotidiano.

A partir dessa compreensão, apresentar temáticas relacionadas ao ensino de história escolhidas atualmente, é uma tarefa complexa e difícil. Não é suficiente para o aluno só os conteúdos que seus pais aprendem, no espaço formal e informal, como pensamento único de grupos influentes. (BARCA, 2007 p.05).

Isso sugere que o professor tem que ir muito além do ensino tradicional dos currículos escolares, principalmente no ensino de história das décadas passadas, pois as temáticas ensinadas vêm sempre acompanhadas a conteúdos formativos ao indivíduo. Desse modo, nessa mesma linha de pensamento da autora (BARCA, 2007), para refletir o ensino de História atualmente, tem-se que superar os novos desafios de elaborar novas maneiras de desenvolver e capacitar novas gerações, levando em consideração o trabalho com diferentes grupos sociais, e com inúmeras informações que fazem parte da sociedade em uma era marcada pelas novas tecnologias que se torna mais rápido e dinamiza as relações intrapessoais, proporcionando várias fontes de informações.

Em meio a essas mudanças no ensino de história podem ser pertinentes os ensinamentos ampliados por Bittencourt (2012), ao ressaltar a importância de se pensar sobre a formação do docente de história e o dia a dia da sala de aula, destacando o fato de que esse vínculo entre os profissionais em sala de aula já estão fazendo parte de discussões há tempos, pois de acordo com esta autora, entende-se que:

Várias mudanças foram percebidas e devem-se congratular todas as pessoas que, individualmente ou coletivamente, colaboraram e tem colaborado para a melhoria do ensino de história em todas as fases. Contudo, quando se refere às práticas diárias do docente de 1º e 2º graus, de modo geral as mudanças ainda não são suficientes (BITTENCOURT, 2012, p. 55).

Observa-se que, nesta perspectiva, o ensino de história pode levar o aluno a construir seu próprio conhecimento e construir mudanças em seus próprios pensamentos, desde que se dê mais importância ao ensino a eles oferecido. O docente é o agente desse cenário que direciona o discente a inclusão de novos conceitos e novas ideias. Portanto “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” (BITTENCOURT, 2012, p.57).

A disciplina de História, na “grade curricular”, não é mais vista como uma instância burocrática e repetitiva de resoluções prévias formuladas por especialistas. As

respostas para as reais necessidades são planejadas de varias maneiras, a partir de pontos de vista da história, da escola, do ensino e da visão de mundo de cada docente, autor e pesquisador.

Nesse repensar de um novo ensino, alguns questionamentos são indispensáveis: o que ensinar e como ensinar, como talvez, por exemplo, da leitura de textos curriculares e obras didáticas de grande circulação como Fonseca, 2003; Silva e Fonseca, 2007; Bittencourt, 2003, 2004; Schmidt e Cainelli, 2004, dentre outros.

Como vimos acima, o professor nesse pensar de um novo ensino, pode fazer uso da iconografia em suas aulas de história, pois é, certamente, “uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada.” (PAIVA, 2006, p.17).

Analisar a iconografia como objeto de estudo e fonte histórica remete-nos a levar em consideração, ainda, suas eventualidades e ao mesmo tempo as suas transitoriedades, visto que a iconografia “não é o retrato da 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.” (PAIVA, 2006, p.19-20).

Ainda dentro desse entendimento, Paiva (2002, p. 17) chama a atenção para o fato de que:

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou certa paisagem.

Portanto, observa-se que a iconografia possui diferentes opções para ser interpretada, pois é necessário que haja problematização no seu uso, já que nenhum documento é neutro; ele é sempre produzido e inventado pelo homem. Em um dos seus comentários, por exemplo, Costa (2009) defende que os pesquisadores não se detenham aos fatores explícitos, isto é as ideias dos autores.

A partir da discussão apresentada anteriormente, pode-se afirmar que o professor de História deve trabalhar a imagem como documento. E, considerando que “não são, pois documentos os objetos da pesquisa, mas instrumentos dela: o objeto é sempre a sociedade” torna-se necessário repensar as metodologias sobre a iconografia,

conhecer as suas características, seus significados e estabelecer relações com a situação histórica trabalhada (MENESES, 2003, p.5).

Assim sendo, são infinitos os meios que possibilitam a problematização da imagem. Porém, é necessário ter cautela quanto ao uso destas linguagens, pois, muitas vezes, estas apresentam noções diferenciadas do que se busca trabalhar.

3.3. PROPOSTAS PARA A ANÁLISE DE UMA ILUSTRAÇÃO ICONOGRÁFICA

Nenhum documento é neutro. A iconografia, assim como qualquer outro documento, foi feita pelo homem, e não pode ser considerada como uma verdade absoluta de uma época ou de uma sociedade, e conseqüentemente, um retrato fiel da realidade. Segundo Peixoto, o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social. Essa noção de verdade única é muito questionada pelos historiadores, pois, um mesmo fato pode ser interpretado de várias maneiras a partir de pontos de vista diferenciados (PEIXOTO, 2003, p.39).

Portanto, muitos questionamentos devem ser analisados quando se observa um objeto iconográfico, buscando reconhecer suas condições de produção. Paiva (2002) faz uma análise de como se devem utilizar as imagens no ensino de História. Defende que o professor deve questionar sua fonte partindo de perguntas simples como:

Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos e, evidentemente, diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis (PAIVA, 2002, pg. 18).

Neste sentido, também é de suma importância atentar para as seguintes questões:

Procedência - por quem foi elaborado? Onde? Quando? Como foi sua conservação? Existe algum tipo de inscrição em seu corpo? (nesse caso de fotografias, esculturas, pinturas, dentre outros).

Finalidade - Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? Qual sua importância para a sociedade que o fez? Em que contexto foi feito? Com quais finalidades? Onde se encontra o objeto atualmente?

Tema - Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem é? Como se vestem? Como se portam? Percebe-se hierarquia na representação? Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipos de paisagem aparecem? Qual o tempo retratado?

Há indícios de tempo histórico na representação? É possível identificar práticas sociais no objeto iconográfico retratado?

Estrutura formal – Qual é o material utilizado: papel, pedra, tela, parede, mural, cartão, fotografia? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Como se estrutura sua composição? Qual o estilo adotado? Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade período retratado?

Simbolismo – é possível identificar simbolismo? Quais? Permitem várias interpretações? Como se articulam os simbolismos com o tema? Seria possível aos contemporâneos da imagem identificar algum simbolismo? (LITZ, 2008,17).

Sendo assim, faz-se necessário conhecer todo o contexto histórico no qual as imagens que estão sendo utilizadas foram produzidas, pois, segundo Burke (2004, p. 16-17):

O uso de imagens por historiadores não pode e não deve ser limitado à “evidência” no sentido estrito do termo [...]. Deve-se também deixar espaço para o que Francis Haskell denominou “o impacto da imagem na imaginação histórica”. Pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não verbais ou o conhecimento de culturas passadas. [...] em resumo, imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vívida.

Neste sentido, há que se considerar, também, que uma imagem, quando produzida, já se impõe como algo que deve ser apropriado pelos seus consumidores e que essa apropriação se define por todo um processo de probabilidades analíticas que vai desde o lugar social do leitor, ao tempo no qual o mesmo se encontra inserido e aos interesses que permeiam a sua intenção de uso da imagem. De acordo com essa concepção, Sorlin (1994) explica que a imagem não fala:

Sem comentários, uma imagem não significa rigorosamente nada, e podemos imaginar qualquer coisa, dependendo da nossa fantasia, quando a vemos. [...] A imagem pode impressionar, interessar, comover, apaixonar, mas a imagem nunca informa. O que informa é a palavra. (SORLIN, 1994, p.85).

Portanto, concorda-se com as ideias do autor no momento em que a ausência de certas informações sobre alguma obra impede a compreensão do tema retratado. Assim, o tema dado a uma obra, bem como a identificação com data, local e onde foi produzida ou está exposta é contexto da mesma.

3.3.1 EXEMPO DE ANÁLISE DE ILUSTRAÇÃO: A PINTURA E A ESCULTURA

A proposta da utilização da imagem vem para conseguir unir conteúdos, metodologias e conceitos ao mundo do discente, objetivando que a aprendizagem não

seja apenas passageira, mas que além de se manter, evolua conforme os milhares de informações que este adquire ao longo de sua formação.

Fazer uso da iconografia em sala de aula pode ajudar na qualidade das aulas, diminuindo, assim, os índices de evasão e repetências entre os alunos, principalmente da rede pública, estimulando os professores a modernizarem suas práticas pedagógicas.

Como por exemplo, as pinturas retratadas abaixo:



Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 - Pinturas dos vasos do século V A.C./Fonte: Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1684>>.

Essas pinturas de vasos do século V A.C, por exemplo, trazem a possibilidade de realização de estudos iconográficos, que possam revelar a diversidade do que é sugerido pela análise das fontes visuais. Observa-se, que além das atividades domésticas (1 e 2), as mulheres aparecem envoltas em músicas e leituras (6 e 7) e em tarefas externas, como ritos religiosos (3), coletas de frutos e de água (4) e trabalhos em oficinas (5), abrindo um leque de possibilidades analíticas, que podem ir desde o estudo da arte à questões de gênero, entre outras.

Como exemplo de uma análise de uma iconografia, usarei a escultura “O Pensador” de August Rodin; as obras: “Café” e “O lavrador de Café”, de Candido Portinari; e “Operários” de Tarsila do Amaral.

Uma possibilidade de recurso didático no campo da iconografia é a escultura, técnica de representar em relevo total ou parcial, objetos e seres através da reprodução de formas, considerados a terceira das artes plásticas.

Na Pré-História, por exemplo, a escultura foi associada à magia e à religião. No período Paleolítico, o objetivo era moldar animais e figuras que, normalmente, eram femininas e apresentavam formas volumosas, numa referência aos ritos de fecundação. Os materiais mais usados para confeccionar essa arte são: o bronze, mármore, argila, cera, madeira, gesso, pedra, resinas sintéticas, aço, ferro, etc. e das seguintes técnicas: cinzelagem, fundição, moldagem ou a aglomeração de partículas.

O “apogeu” da escultura se deu no Renascimento, com as famosas estátuas de Michelangelo, Constantin Brancuse, August Rodin e tantos outros.

Um exemplo que merece destaque é O Pensador, do escultor francês Auguste Rodin. Essa estátua foi terminada e exposta ao público no ano de 1888, integrando o conjunto chamado Portões do Inferno. Rodin havia recebido uma encomenda de esculturas especiais sobre os temas presentes no livro Inferno, da Comédia de Dante Alighieri. Muitos especialistas em arte acreditam que O Pensador seja uma representação do próprio Dante. A expressividade dessa estátua é única no movimento impressionista e, como acentua o historiador da arte Stephen Farthing (2011):

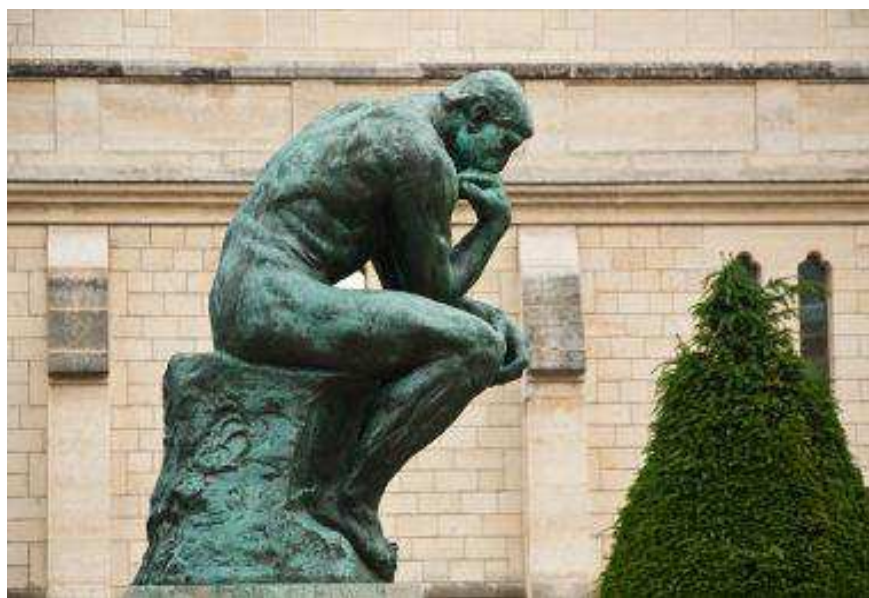


Figura 08 - “O Pensador”, de Rodin, veio a público no ano de 1888.¹

Originalmente, o nome da obra era “O Poeta”, fazendo alusão ao autor Dante Alighieri. Apenas em 1888, quando a obra foi exposta em um museu, Rodin mudou o nome para “O Pensador”.

¹ O Pensador – Auguste Rodin (1888) Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/artes/escultura.htm>>.

[...] Cada componente de *O Pensador* é ilustrativo da concentração mental. Como observou Rodin: 'Ele não pensa só com o cérebro, a testa franzida, as narinas distendidas e os lábios comprimidos, mas com todos os músculos do braço, das costas e das pernas, os punhos fechados e os dedos contraídos'. Esta obra-prima é um exemplo da extraordinária força expressiva que Rodin imprimia ao corpo humano. (FARTHING, STEPHEN, 2011).

Na obra, podemos observar a figura de um homem sem roupas, em um tamanho maior do que o real, sentado em uma pedra, com a testa franzida, com todos os músculos, punhos e dedos contraídos, além do queixo apoiado por um braço forte, como se estivesse imerso em seus pensamentos. Este símbolo tornou-se um símbolo internacional e inconsciente que representa reflexão e pensamento. A leitura que se faz é de um homem perdido em seus pensamentos, mas o seu físico sugere força.

Com o passar dos tempos, alguns tipos de esculturas foram mais destacadas que outras: o busto, por exemplo, foi considerado uma obra artística que, além de representar uma época serviu para homenagear as personalidades mais prominentes. Outro tipo de escultura que teve grande uso são as representações de grandes heróis e deuses em formas antropomórficas.

Os primeiros artefatos em mármore e/ou bronze surgiram por volta do século 10 a.C., na Grécia Clássica. O “apogeu” das esculturas se deu com a cultura clássica romana que passaram a produzir esculturas em mármore por todo o mundo.

As esculturas, de acordo com Fernandes (2017), também são projetadas para complementar conjunto arquitetônico, com o objetivo de complementar um conjunto artístico harmonioso para que possa ser interpretada. No caso do uso da escultura como recurso didático, pode ser viabilizado o estudo de forma lúdica, levando os alunos a espaços urbanos, por exemplo, para aprender a observar obras de arte e vincular a sua exposição à conteúdos históricos.

A obra “Café” de Cândido Portinari (1935), por sua vez, é uma pintura modernista, que retrata inúmeros aspectos tais como: a beleza das fazendas de café do século XIX, a mão de obra escrava, os gigantes cafezais, os braços fortes e inchados dos escravos, o tamanho dos pés fora do padrão, todos ligados a terra como se fizessem parte dela. “Portinari usa francamente a deformação expressiva – a mão como símbolo da força do trabalhador, o pé solidamente plantado no chão, marcando a ligação visceral do trabalhador com o solo” (FABRIS, 1990, p. 95). É como se os homens fossem se deformando com o peso dos sacos que carregam.

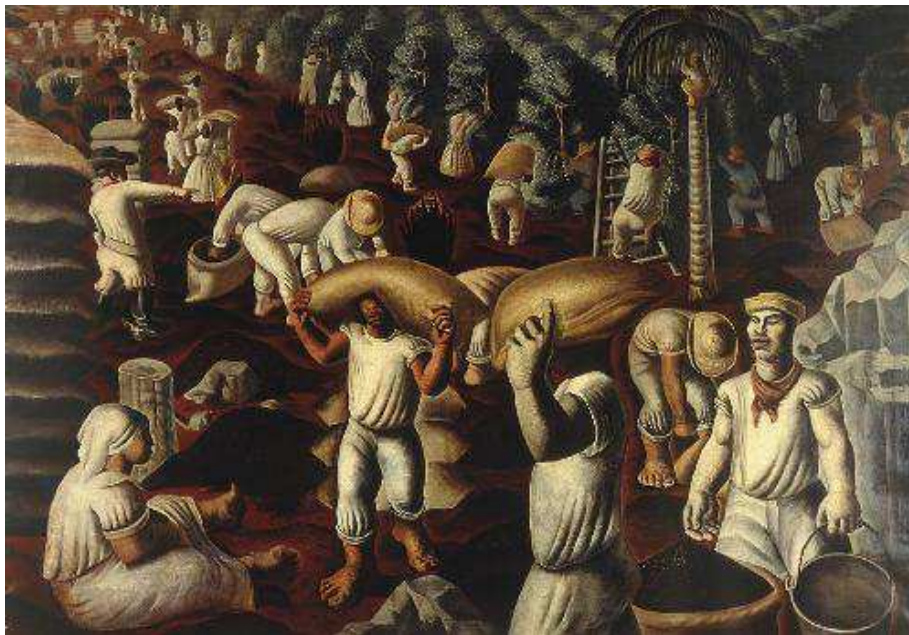


Figura 09 - *Café* – Candido Portinari (1935) ²

Como imagem que retrata o trabalho nos cafezais, nos traz diversas formas de se trabalhar à escravidão, a economia cafeeira, a sociedade escravista e a preocupação do pintor com os trabalhadores rurais e suas dificuldades.

No primeiro plano da pintura, pode-se trabalhar a força e estrutura física que está relacionada ao homem que eram os principais carregadores de café. No segundo e último plano, notamos a colheita, o trabalho da mulher, como um trabalho mais leve, etc.

Tais enunciados simbólicos remetem a inúmeras probabilidades de ver e dizer sobre a História do Brasil, probabilidades que vão desde as relações de trabalho, até os aspectos simbólicos, cotidianos, etc.

Na obra *O Lavrador de Café* (PORTINARI, 1934), também de Candido Portinari, pode-se perceber alguns fatos que a diferencia da imagem anterior. Segundo Ana Teresa Fabris (1990), esse quadro é “uma das obras mais felizes da pintura social de Portinari” (FABRIS, 1990, pg. 96).

² *Café* – Candido Portinari (1935) Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a12.pdf>>.

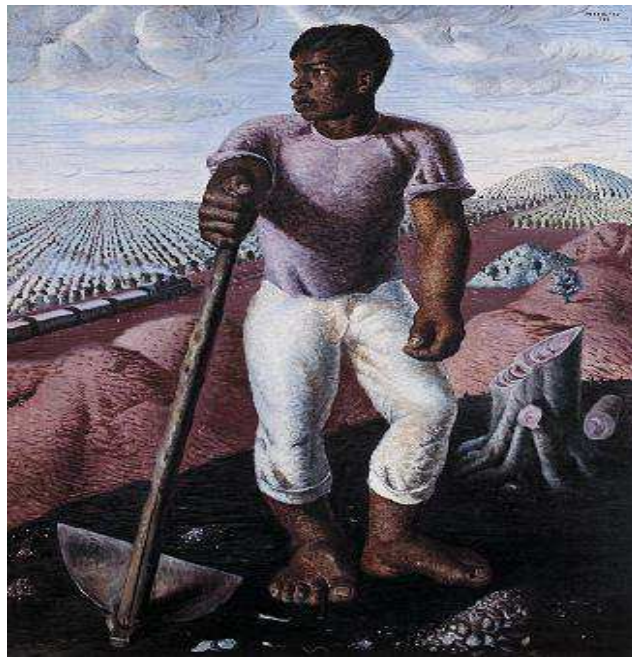


Figura 10 - O Lavrador de Café – Candido Portinari (1934)³

Nessa imagem, pode-se trabalhar a atividade na lavoura (agrícola e pecuária), da fábrica e da construção.

O escultórico negro da enxada, cuja fisionomia parece derivar daquela do carregador de *Café*, ergue-se dominador numa paisagem em que o esforço humano é visível no trabalho já feito (cafezal) e no trabalho por fazer (terra roxa ainda não plantada). A presença do trem é um recurso significante de que se serve o pintor: é a outra dimensão do trabalho humano, é a mesma presença do homem lavrando a terra ou abrindo estradas (FABRIS, 1990, pg. 96).

Quando o autor coloca uma paisagem de natureza contrastando-se com uma paisagem transformada pelo homem, ele sugere modernidade.

Outro ponto que pode ser analisado é o processo de modernização do trabalho rural que se evidencia na figura do trem disposto atrás do trabalhador e é utilizado para transportar o café e que também serviu para ligar a capital ao interior o que torna a conexão entre modernidade e tradição mais fácil.

Também pode ser feita uma análise sobre a função do trabalhador escravo, o ser humano sendo utilizado como animal para transporte das sacas de café.

Há, ainda, a probabilidade de análise a respeito da natureza que está sendo podada para o crescimento econômico do país, que é retratada através do tronco cortado e a terra arada para o plantio.

³ *O Lavrador de Café* – Candido Portinari (1934). Disponível em:<
http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86904/bernardo_hc_me_ia.pdf?sequence=1>

Já na obra “Operários” de Tarsila do Amaral (1933), pode-se observar alguns fatores presentes na imagem: Em primeiro plano, os operários. É notável no rosto dos operários certa seriedade, cansaço, tristeza e um semblante de espectadores ante ao progresso que as chaminés representam; se mostram tristes, pois a preocupação não deixa lugar para a alegria. São pessoas que nos olham fixamente e nos permite lembrar o quão difícil é trabalhar nas fábricas. Em segundo plano, as fábricas soltando a fumaça de suas chaminés o que representa a nova e crescente industrialização.



Figura 11 - “Operários” – Tarsila do Amaral (1933) ⁴

Outro fator presente na imagem que pode ser usado como forma de análise é uma mistura étnica nas faces dos operários, que podemos entender que há uma imigração de vários lugares do Brasil e do mundo para a metrópole. Homens jovens e velhos, brancos e negros, inseridos na nova industrialização do país. “O estudo do quadro “Operários”, de autoria da primeira-dama do modernismo, permite observar como o país ingressou no mundo industrializado, no início do século 20” (ARAÚJO, 2004).

Por último e não menos importante, pode-se discutir sobre o movimento operário. Essa imagem representa as péssimas condições de trabalho que esses operários estão submetidos.

Abordando a temática social, pode-se questionar aos alunos quais os setores que mais se desenvolveram no Brasil? Qual era a intenção da artista? O que a imagem anuncia? Uma denúncia social? Como poderíamos retratar essa cena hoje?

A partir dessa discussão, pode-se propor uma pesquisa sobre o crescimento industrial no país e/ou na cidade do aluno como também sobre a imigração do início do século XX. O alunado deve notar que há pessoas de todas as partes do mundo e de todos

⁴ “Operários” – Tarsila do Amaral (1933). Disponível em: <<https://blogdoprofessorhenry.blogspot.com.br/2016/01/sociologia-quadro-operarios-de-tarsila.html>>

os tipos de raças e idades. Todos estão de frente, o que sugere uma padronização e anonimato.

A partir das reflexões expostas, é possível afirmar que embora a iconografia, nos seus variados tipos, pode ser usada como documento e fonte histórica escolar, faz-se necessário que o professor considere as especificidades de cada obra e conduza o alunado à leitura desta, permitindo refletir e construir interpretações a respeito do tema estudado de modo criativo e reflexivo.

Com base nas discussões sobre análises iconográficas e nos autores referenciados, entendo que estas, assim como outras imagens, podem ser trabalhadas com muitos conteúdos, sejam temas sociais, econômicos, políticos e/ou culturais relacionando a época retratada à nossa atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos aqui travados, a partir dos autores analisados, sobre o uso da iconografia no ensino de História trazem possibilidades de uma nova forma de ver o passado, e, por consequência, o conteúdo escolar. Em uma sociedade, sobretudo a que nos é contemporânea, é cada vez mais comum a utilização de recursos diversificados para auxiliar no ensino aprendizagem.

No método pedagógico, com a utilização da iconografia deve-se analisar a importância do influxo ideológico que as aplicam, de modo que o próprio método de cognição e codificação do ensino de história seja a direção pela qual os discentes, enquanto sujeitos do próprio conhecimento, compreendam que também são protagonistas sociais e tomem discernimento dos seus atos enquanto sujeitos históricos.

Contudo alguns questionamentos ficam no ar, principalmente aqueles que dizem respeito aos “porquês” da não utilização ou da má utilização das imagens no ensino de história. Pode-se dizer que um dos principais problemas para o trabalho com imagens se encontra na formação dos profissionais em educação.

Para Coelho (1998, p.197):

A tendência à utilização da iconografia no ensino é recente, data de duas décadas atrás, muitos dos professores que atuam no ensino regular não aprenderam esta possibilidade, caindo na armadilha dos livros didáticos e acabam reproduzindo sem intenção muitas ideologias presentes naquele material. Sem contar que para aqueles que tiveram má formação que os possibilitou trabalharem com imagens encontram muitas vezes a dificuldade nos materiais disponíveis ou mesmo nos problemas técnicos de não conhecimento das ferramentas presentes nos computadores ou na própria internet.

Além disso, a formação do professor de História toma como referência um conhecimento histórico que é relativo, pois é analisado a partir de uma determinada perspectiva e de uma situação historicamente determinada.

Sendo assim, existe a necessidade de uma melhor reflexão sobre a possibilidade de elaborar atividades com os discentes em sala de aula, levando-os a compreender que outras maneiras de linguagens, além das tradicionais, podem ajudar a indagar e a desconstruir outros modelos ideológicos, entendidos como legislações, materiais didáticos, conteúdos programados, pressupostos teóricos dos docentes dentre outros. Por esse motivo, a iconografia necessita ser bem usada e explorada e, se necessário, estruturado e planejada a um texto, possível de ser entendidos, pois muitos representam determinadas épocas culturais.

Deste modo, pode-se construir uma ampla fonte de informações, de conhecimentos e pesquisas, a partir da qual o discente pode reconhecer diferenças e semelhanças entre épocas e culturas distintas. Ao analisar alguns livros, dissertações e artigos que serviram de base para a elaboração desse estudo, pudemos compreender a importância dessa ferramenta nas aulas de história. Os materiais analisados mostram um diferencial moderno sobre o uso da iconografia, onde seus múltiplos enigmas podem ser compreendidos tais como: as fotografias que mostram suas várias faces como fontes históricas do real e seus elementos contidos.

A música, por sua vez, mostra em suas temáticas a civilização, a formação cultural e histórica de vários povos ou o cotidiano de lugares. Os filmes sempre mostrando histórias do cotidiano e histórias baseadas em fatos reais retratadas em várias épocas e com suas epopeias, dramas, aventuras, sagas e histórias românticas. Também tem as esculturas que retratam fatos históricos como o passado de homens guerreiros, sacros ou profanos que se imortalizavam por meio dos seus feitos. As pinturas retratando os atos de bravuras, formosuras e pompas de pessoas que fizeram histórias em diferentes tempos e lugares e sempre serão lembrados como ícones através dos seus elementos retratados nas telas, se configuram como uma probabilidade didático-metodológica pelo uso da iconografia. Portanto esta pesquisa trás opiniões de autores, referenciados ao longo da narrativa, demonstrando que ao utilizar a iconografia como meio didático, por meio de charges, filmes, esculturas, pinturas ou fotografias, auxilia o discente a compreender e desenvolver o conhecimento de modo lúdico e instigante.

As próprias narrativas para serem produzidas se utilizam, em grande escala, de fontes que integram o uso de imagens, histórias orais, e muitas mídias avançadas, de acordo com a época.

Pelo exposto, observamos um grande avanço no campo dos documentos históricos e novas tecnologias com escritos de vários tipos e por intermédio deles pode ser compreendido determinados contextos históricos, tornando-se um importante instrumento para o docente no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, melhora-se a assimilação, instiga-se a curiosidade e torna-se um meio para motivar os discentes a se interessarem pelas aulas de história.

Observa-se também a necessidade de buscar a iconografia como mais um método de ensino aprendizagem, voltado para formar sujeitos críticos e participativos. Para tal, é necessário preparar os docentes para defrontar com tais fontes, de maneira a compreendê-las e relacioná-las as temáticas desenvolvidas. Desse modo, as imagens

poderão proporcionar meios para uma boa pluralidade de ideias, no âmbito administrativo do docente.

O desafio de tornar a experiência uma categoria norteadora do trabalho de formação de professores de História é fundamental, pois caminham em direção à realização de pesquisas e aprofundamentos de questões que surgem durante o processo de ensino e a experiência em sala de aula. Essas questões implicam ainda a definição de parâmetros curriculares para as licenciaturas, compatíveis com novas exigências, e investimentos de recursos em projetos que possibilitem novas alternativas metodológicas para a formação de professores de História, enquanto um profissional acerca da realidade em que vive.

Portanto pode-se reafirmar a importância do estudo iconográfico, para que os professores possam fazer cada vez mais uso dessa ferramenta no cotidiano da sala de aula, pois se acredita na rica contribuição de novas formas de compreender a história sob novas perspectivas analíticas.

Por fim, este estudo, ainda inconcluso, por nos sugerir pensar num aprofundamento e sistematização futuros, através de uma pesquisa mais aprofundada, que problematize as questões aqui ventiladas a partir de Livros didáticos e/ou espaços escolares específicos, possa contribuir com o debate sobre o uso das novas linguagens no ensino de História e suscitar novas possibilidades investigativas dentro deste campo analítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Roseane Maria de. E SILVA, Cintia Gomes. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. In. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, jul./dez. 2016

ALTUSSER, L. Elementos de Autocrítica. In: **Posições 1**. Rio de Janeiro, Graal, 1978. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/sequencia-didatica-charges/99267/#ixzz4PuFEMn6b>> Acesso em 13 de nov. 2016.

ARAÚJO, Paulo. Tem muitas histórias do Brasil nas telas de Tarsila. In. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, dezembro/2004. nº178. Mensal.

BARCA, Isabel. **A Educação Histórica numa Sociedade Aberta: Currículo sem Fronteiras**. V.7. N.1, pp. 05-09, Jan/Jun 2007. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/fatver/article/download/1301/827>> Acesso em 18 de mar de 2017.

BERGER, John. **Modos de ver**. Tradução de Lúcia Olinto. – Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Berquó, Thirzá Amaral; **A iconografia das mulheres na cerâmica clássica ateniense**, Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/113433>. Acesso em 12/02/2017.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_hist_pdp_sirlene_maciel_mota.pdf> Acesso em 18/01/2017

_____. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In. **O Saber Histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____ (Org.) **Ensino de História; fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BORGES, Maria E. L. **História e fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. BRASIL. Ministério da educação e Cultura.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>> Acesso em: 12 de dez. 2016.

BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais** (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, v. 4

BRASIL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação** - 5ª a 8ª séries. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em 23 jan. 2017.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História** apud Jean Piaget, **Seis Estudos de Psicologia**, 24ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

CALDEIRA, Bárbara Maria Santos, **Repensando o fazer histórico: a fotografia e o seu papel didático na sala de aula**. In. Revista **OPSIS**, vol. 7, nº 9, jul-dez 2007.

CALDEIRA, Bárbara Maria Santos. **Repensando o fazer histórico: a fotografia e o seu papel didático na sala de aula**. In. **OPSIS**, vol. 7, nº 9, jul-dez 2007. Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/9348>> Acesso em: 19 mar 2017.

COELHO, T. S. (2007). A percepção da sociedade visual: as imagens no ensino de história. In: **Anais do III Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais**. Criciúma.

COELHO, T. da S. **A imagem e o ensino de História em tempos visuais**. Percursos, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 188-199, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2413/2204>>. Acesso em: 18 mar de 2017.

COSTA, C. (2005). **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez.

COSTA, Roberto Cataldo. **Visões da história**: a fotografia como documento múltiplo. Porto Alegre, 2001. 154 p. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000200012>> Acesso em: 19 mar 2017.

COSTA, Warley da. **Olhares sobre olhares: representações da escravidão negra nos livros didáticos**. Disponível em: Acesso: 09 de novembro. 2009. P-5.

DICIONÁRIO AURÉLIO (1999). **Significado da palavra Iconografia**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6921/A%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Silv%C3%A2nia%20Gomes%20VERS%C3%83O%20FINAL%20%2013%20de%20Mar%C3%A7o%20com%20j%C3%BAri.pdf?sequence=1>> Acesso em: 12 de dez. 2016.

DICIONÁRIO HAUAISS (2005). **Significado da palavra Iconografia**. Lisboa: Editora Temas e Debates. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6921/A%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Silv%C3%A2nia%20Gomes%20VERS%C3%83O%20FINAL%20%2013%20de%20Mar%C3%A7o%20com%20j%C3%BAri.pdf?sequence=1>> Acesso em: 12 de dez. 2016.

FABRIS, Anna Teresa. **Portinari, Pintor Social**. São Paulo: EdUSP, 1990.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. p. 324. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/artes/escultura.htm>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2017.

FERNANDES, Cláudio. **"Escultura"**; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/artes/escultura.htm>>. Acesso em 19 de março de 2017.

FURTH, Hans. **Piaget na sala de aula**, 6a ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997, p. 68. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003> Acesso em 15 de Jan. de 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Univerdidade, 1997.

Gibin, G. B. & Ferreira, L. H. **Avaliação dos estudantes sobre o uso de imagens como recurso auxiliar no ensino de conceitos químicos**. São Paulo: Universidade de São Carlos, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e Aprendizados**/Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP; Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/didatica-e-pratica-de-ensino-de-historia/128968/>>. Acesso em 18 mar de 2017.

GOMES, Silvânia Maria de Oliveira. **Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de História**. Lisboa 2016. Disponível em:<http://docplayer.com.br/26304888-Iconografia-imagens-interpretacoes-e-novas-abordagens-no-ensino-de-historia.html>

GIBIN, G. B. & Ferreira, L. H.. **Avaliação dos estudantes sobre o uso de imagens como recurso auxiliar no ensino de conceitos químicos**. São Paulo: Universidade de São Carlos, 2012.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de história e seu currículo; teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006. 158 p.

JEAN Piaget, **Seis Estudos de Psicologia**, 24a ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005, p. 37.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2 ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo; Editora da Unicamp, 1993.
Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-8.pdf>> Acesso em 29 jan. de 2017.

Le Goff, J. (1990). **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP.

LEITE, Saray Ayesta. A criatividade na sala de aula: o ensino de História e os recursos da indústria cultural. **Cadernos de História**. Uberlândia, jan. 97/dez. 98. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>>.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba, 2009.
Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>> Acesso em: 12 de dez. 2016.

LISBOA Jr., L. A. (2000). **81 temas da música popular brasileira**. Itabuna-BA: Agora.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, jul. 2003

MORAES, J. R. (2012). **Sons do sertão**. Luiz Gonzaga, música e identidade. São Paulo: Annablume.

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

PAIVA, E. F. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**, Rio de Janeiro, Forense, 1973, p. 107.

PINHEIRO, A. C.. Um diálogo entre o cinema e o ensino da história no longametragem cruzada, do cineasta Ridley Scott. In.: **Anais do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 02: História e Imagem**, 2006.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo; Martins Fontes, 1987. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_27_09_2013_14_09_43_idinscrito_1056_51872c0b60e705907c86c74fba6d7ffe.pdf>. Acesso em 19 Jan. De 2017.

PORTO, Bernadete de Souza. Vamos todos cirandar: gestão de trabalho pedagógico em sala de aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília: TC Gráfica e Editora Ltda, n. 119, ano 30, abr/jun 2001.

RANGEL, Anna Maria Píffero; **Construtivismo: apontando falsas verdades**. Porto Alegre, Mediação, 2002, p. 17.

ROIZ, Diogo da Silva. Um "novo" ensino de história, logo, um "novo" currículo? (Resenha) In. **Rev. Bras. Educ.** vol.13 no.37 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008

SCHMIDT, Maria A. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª Edição, São Paulo: Scipione, 2009. Disponível em: <

<http://seer.ufms.br/index.php/fatver/article/download/1301/827>> Acesso em 18 de mar de 2017.

SILVA, Marcos A; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Marcos Antônio. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, Marcos A (org.) **Repensando a História**, São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984, p. 17. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/12232/1073>> Acesso em 13 de nov. 2016.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 81-95, 1994.

THOMPSON, E. P. A.. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. **A formação dos professores: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior**. EAD UNITINS / EDUCON: Palmas-TO, 2005.