

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

Alfredo Boulos Júnior

Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004

DOUTORAMENTO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE

SÃO PAULO

2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

Alfredo Boulos Júnior

Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004

**DOCTORAMENTO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE**

Tese apresentada à Banca Examinadora da como exigência parcial da obtenção do título de Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Rita de Almeida Toledo.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora:

---

---

---

---

---

---

## **Agradecimentos**

Todos que escreveram teses sabem o quanto é grande o número de pessoas que colaboram para que uma tese chegue ao seu término. Com o risco de cometer omissões agradeço a seguir as seguintes pessoas:

À Professora Doutora Maria Rita de Almeida Toledo, pela orientação precisa e, ao mesmo tempo, generosa e por ser ela o que é: pesquisadora competente e excelente professora.

À professora Circe M. F. Bittencourt por ter me mostrado a relevância de considerar os múltiplos sujeitos envolvidos no processo... e por suas várias publicações, uma luz e um orgulho para todos nós. À Professora Doutora Antônia Terra, pela suavidade e profundidade de suas observações no exame de qualificação.

Ao Professor Doutor Wilson Nascimento Barbosa, que me ajudou a dar os primeiros passos no caminho escarpado da pesquisa e falou-me de cultura afro-brasileira com uma intimidade com a qual eu jamais tinha me deparado! Ao Professor Doutor Kabengele Munanga, um sábio; portador de tradições e conhecimentos que o singularizam no cenário intelectual brasileiro, e porque vem colaborando muito no combate ao racismo que envenena as relações entre nós brasileiros.

Ao professor Maurício Carvalho pela oportunidade que me deu no mundo fascinante do livro didático.

Aos meus amigos mestres (as) e doutores (as) Orlando José de Almeida Filho, Fábio Duarte Joly, Juliana Filgueiras, Cláudio Hiro, Pedro Fernandes da Costa, Ivete B. da Silva Almeida, Elizabete Aparecida Pinto, Marco Antônio Oliveira, Petrônio Domingues que contribuíram com sugestões, correções e indicações de leitura.

À Margarete do Rosário Lúcio, que me ajudou muito na execução das múltiplas tarefas envolvendo essa tese. Ao professor Antônio Carlos do Prado pela leitura crítica. À “Betinha” do Programa Educação, História, Política e Sociedade, secretária que qualquer instituição do universo desejaria ter.

À mãe Isaura (Isaura Feliciano de Paula) por seu apoio, seu carinho e suas orações. À minha companheira Suely Regina Boulos, que me encorajou e ensinou muito com sua pesquisa sobre hipertensão em negros. E que também me presenteou com filhos: Ana Paula, Andréa, Emerson e Carolina e netos: Thayla, Kauan, Thauany, Nágela e Nayara... todos muito queridos.



**NÁGELA**



**NAYARA**



**THAYLA**



**THAUANY**



**KAUAN**

Ofereço esta tese às crianças e pré-adolescentes mostradas nesta página. Foram elas o motivo, o mote e o motor desse esforço de pesquisa.

## RESUMO

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004.

Com foco nas imagens escolares, em suas múltiplas relações com texto e a configuração tipográfica, este trabalho pretendeu colaborar para fazer frente a uma demanda identificada por Bittencourt (1993): a exigüidade entre nós de estudos sobre iconografia que se concentrem na própria imagem. Cientes desta lacuna, investigamos as representações da África, dos africanos e seus descendentes em três coleções de Ensino Fundamental 1, aprovadas e recomendadas pelo MEC no PNLD de 2004.

Nos detivemos primeiramente nas próprias imagens e, só secundariamente, nos textos feitos para elas e nos aspectos gráficos. Com relação ao texto, privilegamos as legendas, os títulos das imagens e os comentários laterais sobre elas. Esforçamo-nos por quantificá-las nas coleções estudadas, perscrutar suas funções e sua distribuição pelas unidades e lições; sua distribuição por tipo buscando extrair daí a nossa análise.

No desenvolvimento da pesquisa buscamos dimensionar o papel do Movimento Negro e do Estado nas mudanças havidas no processo de avaliação dos livros escolares, bem como o reposicionamento dos produtores de didáticos frente às novas demandas dos atores sociais citados. Buscamos ler esse reposicionamento nos dispositivos imagéticos, textuais e tipográficos usados para propor à leitura as coleções avaliadas e recomendadas pelo Estado. Enfim, buscamos compreender o modo de representação da África, dos africanos e seus descendentes a partir da materialidade dessas coleções.

Os resultados obtidos na pesquisa sugerem mudanças tímidas nesse modo de representação; já as permanências são muitas; uma delas é o fato de os afrodescendentes serem representados e descritos predominantemente no passado; notou-se também que, quando representados no presente, as imagens são, no mais das vezes, fotos posadas, sem menção de tempo e lugar.

Adentrando a trilha aberta pela História Cultural usamos como suporte teórico os conceitos de representação social e lutas de representações, tal como formulados por Roger Chartier e os de estratégia e tática, tal como concebidos por Michel de Certeau.

**Palavras-chave:** Imagens escolares, Movimento Negro, Estado, PNLD, Coleções, Racismo, Afrodescendentes, Livro Didático.

## **ABSTRACT**

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Images of Africa, of africans and their descendants in collections of History didactic works approved in PNLD of 2004.

Focusing on school images, on their multiple relationships with text and the typographic configuration, this work has intended to cooperate in facing a Bittencourt (1993) identified demand: the exiguity among us of studies on iconography which concentrate in their own image. Aware of this gap, we have investigated the representations of Africa, of the africans and their descendants in three Elementary School collections, approved and recommended by MEC in PNLD of 2004.

Firstly we focused on the images themselves and, only secondarily, on the texts written about them and on the graphical aspects. As concerns the text, we have privileged the captions, images titles and side comments about them. We endeavoured to quantify them in the studied collections, scrutinize their functions and their distribution throughout the units and lessons; their distribution per type seeking to extract our analysis from there.

Upon developing our research we sought to dimension the role of the Black Movement and the State in the changes occurred in the school books assessment process, as well as the repositioning of didactic material producers when facing the new demands of the mentioned social actors. We have dedicated to reading such repositioning in the imagetic, textual and typographic devices used to propose to the reading of State assessed and recommended collections. That is, we have sought to understand the way of representing Africa, the africans and their descendants from the materiality of these collections.

The results obtained in the research suggest shy changes in that way of representation; the permanences, in turn, are many; one of them is the fact that afrodescendants are predominantly represented and described in the past; it has also been observed that, when represented in the present, the images are, most times, stiff posing pictures, with no mention whatsoever as to time and place.

Following the tracks opened by Cultural History we used as a theoretical support the concepts of social representation and representations fights, as formulated by Roger Chartier and the strategical and tactical ones, as conceived by Michel de Certeau.

**Key words:** School images, Black Movement, State, PNLD, Collections, Racism, Afrodescendants, Didactic Book.



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	011
Livro didático: caracterização .....	011
Livro didático: pesquisa .....	015
Investigações históricas .....	016
Um diálogo interdisciplinar .....	018
Estudos sobre o racismo nos livros didáticos .....	018
Concepção de método; estudiosos do livro .....	027
Estudiosos da imagem.....	034
Uma civilização da imagem .....	035
<b>CAPÍTULO 1 – MOVIMENTO NEGRO, ESTADO E LIVRO DIDÁTICO</b> .....	041
<b>Movimento Negro:</b> algumas anotações .....	041
Movimento Negro e educação .....	045
A Associação Cultural – Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê .....	048
A Escola Criativa Olodum .....	049
Movimento Negro e Legislação .....	050
<b>A Mão do Estado:</b> prescrições e avaliações.....	061
Breve histórico da intervenção do Estado brasileiro na área dos didáticos ...	063
Critério de avaliação das coleções .....	065
O Processo de Avaliação na Área de Estudos Sociais/História (1995-2004) .....	067
<b>CAPÍTULO 2 - O TRABALHO COM COLEÇÕES</b> .....	073
Critério de escolha das coleções eleitas .....	075
Descrição das coleções selecionadas: os dispositivos de unificação .....	077
<b>A coleção <i>Horizontes</i></b> .....	077
A coleção: apresentação geral .....	077

Os livros da coleção Horizontes .....	078
Capa .....	078
A quarta-capa .....	079
A lombada .....	080
Página de rosto .....	080
O sumário .....	081
Vinhetas .....	082
Abertura de unidades .....	084
Manual do professor .....	085
Livro do aluno .....	087
A chamada azul: a construção do professor-leitor .....	089
<b>A coleção <i>Pensar e Viver</i> .....</b>	<b>091</b>
A coleção: apresentação geral .....	091
Capa .....	091
A quarta-capa .....	093
A lombada .....	095
Página de rosto .....	095
O sumário .....	096
Abertura de unidades .....	097
Diagramação .....	098
Manual do professor .....	099
O texto principal .....	101
Abertura e fechamento de unidades .....	102
<b>A coleção <i>História</i> .....</b>	<b>103</b>
A coleção: apresentação geral .....	103
Capa .....	104
A quarta-capa .....	105
A lombada .....	106
Página de rosto .....	106
O sumário .....	107
Vinhetas .....	107
Abertura de unidades .....	107

Diagramação .....	108
Manual do professor .....	109
Abertura e fechamento de unidades .....	112
<b>CAPÍTULO 3– IMAGENS EM COLEÇÕES RECOMENDADAS .....</b>	<b>113</b>
Imagem: estatuto e características .....	113
A legenda .....	116
Contabilidade, uso e funções das imagens .....	117
<b>Coleção <i>Horizontes</i> .....</b>	<b>118</b>
<b>Coleção <i>Pensar e viver</i> .....</b>	<b>126</b>
<b>Coleção <i>História</i> .....</b>	<b>130</b>
Critério de entrada e distribuição das imagens nas coleções .....	136
<b>Coleção <i>Horizontes</i> .....</b>	<b>137</b>
Distribuição x tema .....	139
Distribuição x tipo .....	140
<b>Coleção <i>Pensar e viver</i> .....</b>	<b>147</b>
Distribuição x tema .....	149
Distribuição x tipo .....	150
<b>Coleção <i>História</i> .....</b>	<b>153</b>
Distribuição x tema .....	156
Distribuição x tipo .....	158
Algumas imagens .....	163
<b>Coleção <i>Horizontes</i> .....</b>	<b>164</b>
<b>Coleção <i>Pensar e viver</i> .....</b>	<b>167</b>
<b>Coleção <i>História</i> .....</b>	<b>176</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>197</b>

## Introdução

A existência de vocábulos específicos para nominar o livro didático em muitas línguas como, por exemplo, (*textbook*) inglês, (*libro escolar*) espanhol, (*manuel scolaire*) francês, (*manual scolare*) italiano, sua produção elevada e sua circulação planetária são indícios da relevância desse objeto material nas mais variadas culturas e nos mais diferentes países do mundo.

### Livro didático: caracterização (2)

Objeto inscrito na longa história do livro e da leitura, o livro didático é elemento constitutivo do processo histórico-cultural de emergência da *forma escolar* nas sociedades européias. Foi na França que apareceu pela primeira vez o conceito de forma escolar. Eis o que dizem sobre ele seus criadores:

*Ce qui apparaît à une certaine époque, dans les sociétés européennes, c'est une forme inédite de relation sociale, entre un 'maître' (en un sens nouveau du terme) et un 'écolier', relation que nous appelons pédagogique. Elle est inédite d'abord en ce sens qu'elle est distincte, qu'elle s'autonomise par rapport aux autres relations sociales: le maître n'est plus un artisan 'transmettant' des savoir-faire à un jeune homme, et pendant longtemps, dans les villes, les 'maîtres-écrivains' résistent à l'intrusion des maîtres d'école. (VINCENT, G.; LAHIRETHIN, B., D.: 1994; 15-16).*

Comentando outras transformações ligadas à emergência da forma escolar<sup>1</sup> o mesmo autor acrescentou:

---

<sup>1</sup> Apesar de a forma escolar, tal como a conhecemos hoje, ter se consolidado somente no século XIX, houve quem concebesse um livro com características de livro didático no recuado século XVII. Trata-se de *Orbis Pictus* (O Mundo em Imagens), escrito por Comenius. Sobre o assunto comentou Munakata: *Comenius, pastor protestante da região da Morávia, atual República Checa, concebeu a escola moderna, ou seja, escola seriada, voltada para o ensino de todo conhecimento produzido pela humanidade. Ele propôs a construção de um lugar separado da casa para a transmissão do ensino: a escola; um lugar específico no qual quem ministra os conhecimentos é alguém especializado ou um grupo de pessoas especializadas com competência que falta aos pais. Na visão de Comenius, os pais não têm competência para ensinar, e não têm tempo para tal. Para ministrar o ensino, pensou Comenius, é necessário um livro; mas não qualquer livro, e sim um livro voltado para crianças cristãs. Além de que, os conteúdos têm de estar adequadamente organizados de acordo com a capacidade de compreensão das crianças. Assim, ao mesmo tempo em que produziu a idéia de escola moderna, Comenius criou também a concepção de livro didático; ele próprio escreveu um livro didático. (Aula proferida no Programa de Pós-Graduação EHPS, da PUC-SP, em 18/05/04).*

*Pour poursuivre l'analyse et comprendre la spécificité des pratiques scolaires, il est nécessaire d'évoquer les transformations auxquelles est liée l'émergence de la forme scolaire. Des écoles d'un type nouveau sont créées à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, dans les villes, et sont explicitement destinées à 'tous les enfants', y compris ceux du 'peuple', qui pourtant n'ont pas besoin, pour exercer les métiers auxquels ils sont destinés, de ces 'savoirs' que l'école transmet. (VINCENT, G.; LAHIRETHIN, B., D.: 1994; 16).*

Elemento constitutivo da forma escolar, o livro didático foi fundamental para a consolidação do ensino simultâneo e seriado. Como observou uma estudiosa:

*Um importante aspecto a ser ressaltado é o lugar específico do livro didático no amplo processo histórico e cultural da escolarização. Um processo com a marca da modernidade e que se constituiu historicamente por uma rede de dispositivos e normas que definiram a produção singular da forma escolar de educação destinada aos jovens (...). (GASPARELLO, 2004; 20)*

Ainda no tocante a importância desse tipo de impresso, um pesquisador norte-americano afirma: *são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo.* (APPLE: 1995; p.85). Já Circe Bittencourt, autora de um dos estudos clássicos sobre a história do livro didático no Brasil, apresenta as várias dimensões deste artefato em sua complexidade:

*O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. (...) Mas o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. (...) E, finalmente, o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (BITTENCOURT: 1998; 71-72).*

Gimeno Sacristán ressalta a importância desse objeto multifacetado afirmando que entre o currículo formal e o currículo real existe uma

*elaboração intermediária do mesmo que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos. (Apud CASSIANO: 2004; 33).*

As imagens que selecionamos para compor o corpus documental de nossa pesquisa estão impressas no livro didático, por isso consideramos importante caracterizá-lo; eis o que dizem alguns estudiosos que pensaram sobre ele no âmbito acadêmico.

Para Choppin, o livro didático é

*um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo. (CHOPPIN, 1980, 19).*

Já Lajolo, observou que didático:

*... é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. (...)*

*Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática, no ensino aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser possível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1991, 77).*

A conceituação proposta por Lajolo foi matizada por um outro estudioso, segundo o qual se deve fazer uma distinção entre o livro didático e o livro escolar:

*O primeiro termo pode ser reservado para livros escritos, desenhados e produzidos especificamente para seu uso no ensino, enquanto o segundo se utilizaria para livros empregados no ensino, mas menos ligados às seqüências pedagógicas.*

*A distinção entre livros didáticos e livros escolares (...) é o produto sedimentado de um processo histórico, cujos antecedentes encontram-se na história das palavras. O termo livro escolar (schoolbook) aparece pela primeira vez em inglês na década de 1750 (...). O termo livro didático (textbook) só aparece em inglês na década de 1830. Seu predecessor, o text book, é muito mais antigo e se refere ao texto, habitualmente latino ou grego, utilizado no ensino. (STRAY: 1991; 1. In: JOHNSEN: 1996; 26).*

Iluminando a dimensão material do livro didático, alertou Gasparello:

*A compreensão do livro como um espaço de relações não permite que se fale sobre ‘o texto’ em abstrato, como existente fora dos objetos escritos que permitem sua leitura, mas de um objeto que resulta de um conjunto de elementos materiais que compõem o livro – a tinta, o papel, a letra, a imagem; mas a produção textual também sofre a ação de um processo complexo das relações de poder da realidade sócio-histórica, que limitam, restringem e condicionam esta produção. Tal produção tem, portanto, a marca de sua historicidade, de suas condições de possibilidade. (GASPARELLO: 2004; 23).*

Seguindo a trilha sugerida por Gasparello, adotaremos na nossa pesquisa sobre a iconografia escolar uma perspectiva materialista. Partiremos do suposto de que as idéias, sentimentos, valores transmitidos por um livro só ganham existência no livro impresso. Assim sendo, ao longo de nossa análise, estaremos atentos à recomendação de Chartier:

*Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o ‘texto’ e o leitor, entre os ‘sinais textuais’ manejados pelo autor e o ‘horizonte de expectativa’ daqueles a quem se dirige. (CHARTIER: 1990; 126-127).*

De fato, *Os Lusíadas*, de Camões, é uma abstração; o que tem existência real são as várias edições da obra com suas especificidades, acréscimos, supressões, inovações etc... Uma edição de *Os Lusíadas* que contenha notas de rodapé com comentários explicativos sobre cada uma das estrofes<sup>2</sup> é muito diferente de uma outra edição sem estes acréscimos e comentários. Pensar o livro didático em sua materialidade implica em tomá-lo como objeto cultural e, ao mesmo tempo, como mercadoria que, segundo Marx, se define por seu duplo valor: o de uso e o de troca. Sobre o assunto explicou uma pesquisadora:

---

<sup>2</sup> Ver CAMÕES, 1980.

*(...) o livro didático possui um valor de uso que se concretiza na escola e, portanto, contém princípios da educação, como também um valor de troca, que envolve todos os elementos vinculados à sua produção e circulação, logo, à situação de mercado. (CASSIANO: 2003; 1).*

Produto da indústria cultural, o livro imaginado percorre um longo caminho até se transformar em livro impresso, e este “ciclo vital<sup>3</sup>” envolve o trabalho de um conjunto numeroso de profissionais: autor, editor, copidesque, trabalhadores do setor de iconografia, ilustrador, revisor, diagramador, impressor, distribuidor, divulgador, entre outros.

### **Livro didático: pesquisa (2)**

Objeto multifacetado pertencente, ao mesmo tempo, ao universo da cultura, da indústria e da educação, o livro didático tem motivado o interesse de uma gama variada de estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas e competências, como historiadores, lingüistas, sociólogos, pedagogos, semiólogos, entre outros. Ao mesmo tempo, têm se constituído em vários países grupos de estudo multidisciplinares que o tomam como objeto de investigação. Esta profusão de pesquisas ocorrida nos anos 70 e 80 é confirmada por Choppin (1992):

*(...) la recherche sur les manuels scolaires n'a cessé de se développer partout dans le monde depuis une vingtaine d'années. Foisonnante e multiple, elle cherche aujourd'hui à se fonder en discipline à part entière et à s'organiser en réseaux internationaux.*<sup>4</sup> (CHOPPIN: 1992; 189).

Mapeando as pesquisas sobre livro didático desenvolvidas na Europa e na América do Norte pelo viés de seus diferentes enfoques, Johnsen (1993) concluiu que as mesmas podem ser reunidas em quatro categorias principais:

- a) Investigações históricas;
- b) Ideologia nos livros didáticos;
- c) Usos dos livros didáticos;

<sup>3</sup> Nomenclatura usada por Egil Børre Johnsen (1996) em seu artigo *Libros de texto en el calidoscopio*. Estúdio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.

<sup>4</sup> Embora esta observação tenha sido feita há mais de uma década, continua sendo válida para os dias atuais. Observa este mesmo autor que, apesar desse grande desenvolvimento da pesquisa em torno do assunto, nem sempre os pesquisadores conhecem os trabalhos de seus colegas de outros países. Soma-se a isto o fato de que, como o livro didático, na maioria dos países, é um produto estritamente nacional, as pesquisas que o tomam por objeto raramente são conhecidas e difundidas nos países vizinhos.



- d) O processo de desenvolvimento (concepção; produção, circulação e/ou comercialização e consumo) do livro didático.

### **Investigações históricas (3)**

No Brasil, uma obra importante no campo da investigação histórica é a de Hallewell (1981). Sobre esta obra afirmou uma estudiosa:

*O trabalho de Hallewell reconstrói a história do livro no Brasil pela reconstituição da história das empresas editoras e pelas casas de comércio do livro. Essa opção lhe permite acompanhar, em cada uma das principais regiões produtoras de livro, as suas principais características. Também procura reconstruir a situação, através de dados quantitativos, das condições do mercado editorial e do público em cada um dos períodos e regiões por ele analisadas. O trabalho de Hallewell, por sua proposta monumental, acaba por subsidiar os trabalhos que têm se dedicado à produção do livro no Brasil. Esses trabalhos têm verificado que muitos dos dados apresentados por Hallewell não são exatos e que, apesar do mapeamento ser de grande importância, deve ser revisto por novas pesquisas<sup>5</sup>. (TOLEDO: 2001; 6).*

As investigações históricas que se seguiram ao trabalho de Hallewell podem ser agrupadas em duas vertentes. A primeira insere-se na história do livro e da leitura. Um exemplo dessa vertente é o trabalho de Cabrini (1994), que estudou a memória de um livro didático. Já a segunda está associada à história das disciplinas escolares e se nutre da pesquisa sobre livro didático. No Brasil, essa vertente foi praticamente inaugurada pela tese seminal de Bittencourt (1993). Sua tese se propõe

*(...) pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula.” (BITTENCOURT: 1993; 1).*

Gasparello (2002) segue-lhe os passos examinando os compêndios de História adotados no Colégio Pedro II, entre 1838 e 1920. Sobre o seu trabalho disse Munakata:

*(...) essa contribuição à história das disciplinas escolares, no caso a História ensinada, se faz mediante a análise dos compêndios utilizados no Pedro II, o*

---

<sup>5</sup> Vale a pena ressaltar que antes do trabalho de Hallewell há um estudo que se dedicou à história do livro no Brasil: RIZZINI, 1946;. Há também outros trabalhos anteriores que, com o intuito de analisar a cultura e a literatura, discutem as condições de produção e de circulação das obras dos intelectuais brasileiros como o de SILVA, 1978 e CÂNDIDO, 1985; entre outros.

*que demonstra a fertilidade dessa modalidade de pesquisa sobre livros didáticos. Arlette reconstitui com rigor as informações sobre cada livro, ao mesmo tempo em que mostra como esse material constitui o suporte de certos valores, que se acredita serem essenciais para o ensino. (...) A análise que Arlette propõe é um excelente exemplo de que é possível fazer pesquisa sobre livro didático para daí formular algumas conclusões sobre os conteúdos e as finalidades de uma disciplina e suas transformações ao longo do tempo. (GASPARELLO: 2004; 10).*

Outra obra que pode ser considerada exemplo de investigação histórica é a de Razzini (2000) especialmente por sua contribuição à compreensão da história das disciplinas escolares no Brasil, em especial da de Português, como se evidencia no título do seu trabalho.

Como exemplos de investigações históricas na França podemos citar *Histoire de l'édition française*, de Chartier e Martin (1990) e *Les manuels scolaire: Histoire et actualité*, de Choppin (1992). Note-se que a história do livro didático permite-nos, entre outras coisas, vislumbrar indícios de seus usos (prescritos e efetivos) e, assim, apreender também aspectos das práticas escolares.

Hoje, graças à profusão e a qualidade das pesquisas, no Brasil e no exterior, já é possível compreender que o livro didático é elemento constitutivo da forma escolar e que cabe elucidá-lo na sua materialidade e historicidade. A nossa pesquisa insere-se nesse esforço, que vem sendo feito há décadas, para fornecer explicações para perguntas como: por que a escola ensina o que ensina? Como se chegou a esse formato de um ensino centrado nas disciplinas escolares? Como se processa a seleção de conteúdos uma vez que, como observou Chervel, há uma diferença radical entre o saber acadêmico e a disciplina escolar<sup>6</sup>? Insere-se, portanto, no esforço de refletir sobre o livro didático de forma ampla, acompanhando os processos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula.

Nós abordaremos a produção do livro didático atentos ao modo de inserção, representação e descrição da África e dos africanos e seus descendentes<sup>7</sup> nos livros didáticos de História das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do ensino fundamental, usando como amostra volumes aprovados e recomendados no PNLD de 2004. Nosso esforço se inscreve, portanto, no universo das pesquisas sobre a produção de livros didáticos embora saibamos que o campo da

---

<sup>6</sup> CHERVEL, 1990.

<sup>7</sup> No momento em que deixamos de usar a cor dos indivíduos para nomeá-los e passamos a chamá-los de afro-brasileiros ou afrodescendentes estamos deixando de vê-los pela cor da pele e passamos a enxergá-los como pessoas portadoras de culturas referenciadas pelo continente de origem, no caso a África. Com isso deixamos de nomear um grupo numeroso de brasileiros pela pigmentação (com uma quantidade maior de melanina) e passamos a vê-los em 3D: pessoas com memórias, histórias e culturas singulares.

recepção das imagens (ou da ausência delas) é um terreno ainda menos explorado. Extraímos o nosso problema do balanço da produção acadêmica sobre o assunto, onde identificamos uma lacuna no estudo da iconografia escolar relativa a África, aos africanos e seus descendentes, em suas relações com o texto e o projeto gráfico nas coleções do Ensino Fundamental I publicados no século XXI, sob o impacto das intervenções do Movimento Negro, do Estado e de intelectuais voltados para o estudo do tema.

## **Um diálogo interdisciplinar (2)**

Ao nos debruçarmos sobre o terreno escorregadio das imagens escolares, inscritas nos livros didáticos brasileiros do Ensino Fundamental, com o tipo de preocupação que nos serve de estímulo, e ao fazermos delas os elementos principais do *corpus* documental do nosso trabalho, percebemos a necessidade de dialogar com três grupos de estudiosos: a) os que se debruçaram sobre o racismo<sup>8</sup> em livros didáticos brasileiros e seu combate<sup>9</sup>; b) os que estudam o livro e sua história; c) os que investigam a imagem<sup>10</sup>, com especial atenção às imagens escolares.

## **Estudos sobre o racismo nos livros didáticos (3)**

Como a principal fonte do nosso trabalho são as imagens da África, dos africanos e seus descendentes nos livros História de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, tornou-se indispensável incorporar o debate que vem sendo travado sobre o racismo nos livros escolares e seu combate.

No Brasil, entre os poucos trabalhos existentes que tomam a iconografia como fonte privilegiada, destacam-se os que se dedicam a analisar as imagens referentes aos grupos indígenas e à população negra. Apresentaremos, a seguir, de modo breve, e com riscos de

---

<sup>8</sup> **Racismo:** “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p.12). Outra definição: teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras. (BEATO, 1998: 1). Outra definição ainda, esta de Joel Rufino dos Santos: racismo é a suposição de que há raças, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspiradas nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê. (SANTOS, 1990, 12).

<sup>9</sup> A crítica extremamente pertinente do professor Marcos Cezar de Freitas sobre o impasse de natureza teórica que constava do nosso projeto de doutorado alertou-nos sobre a importância de incorporarmos outros trabalhos acadêmicos sobre raça e racismo na sociedade brasileira.

<sup>10</sup> **Imagem:** representação visual das formas do mundo perceptível ou de formas imaginárias produzidas pela atividade mental. (*Dicionário de ADG*, 59).

simplificação, uma síntese de alguns dos principais trabalhos acadêmicos sobre o racismo nos livros didáticos para o Ensino Fundamental desde meados do século XX.

No Brasil, desde 1950, vêm se produzindo estudos sobre racismo (sob a forma de “preconceitos e estereótipos<sup>11</sup>” raciais<sup>12</sup>) em livros didáticos. Tais estudos têm contribuído para contestar o mito da democracia racial gestado ao longo do século XX e constantemente reatualizado.

As pesquisas sobre preconceito racial em manuais didáticos começam com Dante Moreira Leite (1950), autor de uma obra pioneira sobre o assunto: “*Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*”. Nesse estudo Moreira Leite já identificava e apontava indícios de tratamento discriminatório contra negros. Este e outros estudos sobre o racismo antinegro nos livros didáticos foram sintetizados num importante artigo, de Fulvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinicius Baptista da Silva. Essa síntese contida na *Revista Educação e Pesquisa* (2003), p.134, é consistente e elucidativa por isso a transcrevemos a seguir.

<b>Autor</b>	<b>Pesquisa/publicação</b>	<b>Resultados</b>
<b>Dante Moreira Leite (1950)</b>	- Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros.	Chegou-se às seguintes formas assumidas de preconceito: caracterização de personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação aos negros e combate do preconceito por exemplos da História do Brasil.
<b>Programa de atividades do CBPE e UNESCO (1956 e 1957)</b>	- Projeto de análise do conteúdo de livros didáticos e de manuais utilizados por professores e alunos.	Avaliação do impacto desse material sobre as crianças leitoras. Como resultado desse projeto dois artigos foram publicados por Bazzanella e Hollanda, em 1957.
<b>Bazzanella (1957)</b>	- Valores e estereótipos em livros de leitura.	Análise de dez livros de leitura destinados à 4ª série primária, em busca de estereótipos e valores explícitos. Os resultados: incidência mínima de preconceito explícito (duas vezes). A partir de observações, detectou-se que a figura do negro estava associada a funções subalternas,

<sup>11</sup> Visto como uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou de um grupo, o estereótipo constrói uma idéia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão (SANTOS, 1984). Para Jones (1973), os estereótipos representam uma atitude negativa com relação a um grupo ou a uma pessoa, baseando-se num processo de comparação em que o grupo do indivíduo é considerado como o ponto positivo de referência. Os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro. (SILVA. In: MUNANGA, 2005, 24).

<sup>12</sup> ‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social (...). Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais [específicos] (...) –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, 9).

		escravidão e à figura do contador de histórias.
<b>Hollanda (1957)</b>	- A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro.	Análise de 20 manuais do antigo curso ginásial (quatro de História Moderna e Contemporânea; seis de História da América e dez de História do Brasil). Os resultados: cinco manuais referiam-se à escravidão como algo condenável; quatro aos maus-tratos durante o tráfico, sendo a figura dos donos de escravos positiva (não referido os maus-tratos por eles dispensados). A maioria dos manuais justifica a escravidão como uma necessidade econômica.

Os autores dos anos 50 perceberam expressões de racismo que se expressavam nos livros analisados por meio de textos e ilustrações que hostilizam os negros e os descrevem como naturalmente inferiores. As pesquisas daqueles tempos incorporavam o conceito de estereotipia que entrava, à época, no Brasil juntamente com a Psicologia Social.

A partir do final dos anos de 1970 e no decorrer dos anos de 1980, os novos estudos sobre relações raciais como, por exemplo, o de Carlos Haselbalg (1979) *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, a força dos movimentos negros, sobretudo do MNU, e os movimentos sociais na área da educação ensejaram o advento de um conjunto de novos estudos sobre racismo nos livros didáticos. Alguns desses estudos como os de: FRANCO: 1982; FARIA: 1984; DEIRÓ: 1979<sup>13</sup> trataram o tema de forma menos sistemática. Outros, como: PINTO: 1981; ROSEMBERG: 1983<sup>14</sup>, o abordaram de forma mais sistemática.

Os estudos dos anos 80 e 90 chegaram a conclusões bem parecidas conforme apontaram Rosemberg, Bazilli & Silva: 2003, no quadro a seguir:

<sup>13</sup> No Brasil as pesquisas empenhadas em analisar a ideologia nos livros didáticos surgiram e se propagaram, inclusive na mídia, no contexto da ditadura (e por oposição a ela), vigente no Brasil entre 1964 e 1985. Os adeptos dessa vertente debruçaram-se sobre os livros didáticos com a predisposição de perseguir, apreender e denunciar sua ideologia. Tais obras também podem ser agrupadas em duas sub-categorias. A primeira, que se autodenominou “crítica”; “reflexiva”, tem como um de seus principais representantes o professor Ezequiel Theodoro da Silva, que rotulou o livro didático de “muleta” e os professores que se utilizavam dele, de “coxos por formação”. E, restringindo-se a repetir o chavão da existência de uma ideologia burguesa nos textos didáticos, este autor o condenou sem ao menos tê-lo analisado. Já a segunda, também entrincheirada na luta contra a ditadura, deteve-se no conteúdo, nas idéias, preocupada, sobretudo em rastrear e criticar “a ideologia subjacente aos textos didáticos” (nome da segunda parte do título da obra representativa dessa perspectiva, de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, *As belas mentiras*). Em sua obra, por exemplo, Nosella analisou o modo como uma autora de didáticos do segundo ciclo do Ensino Fundamental inseriu e comentou uma lenda indígena intitulada *Como surgiu a noite*. Depois de classificar a lenda como “fantasiosa, estereotipada e mentirosa” concluiu que a mesma visava a “inculcação ideológica” e o livro didático se serviu dela para ensinar coisas anticientíficas, negando seu compromisso com a descrição da realidade; a seguir, atacou a postura “omissa” do livro didático dizendo que: “... o esforço para se descrever a realidade estrutura e desenvolve a mente da criança numa postura científica e crítica, o que não é do interesse da classe dominante.” (NOSELLA, 1981, p.178).

<sup>14</sup> Desde os anos 80 Rosemberg e colaboradoras vem atuando com regularidade na investigação de discriminação, preconceitos e estereótipos contra negros nos livros didáticos. Nos anos 90 destacam-se os trabalhos de Pizza (1995); Bazilli (1999) e Silva, em andamento.

<p>§ (...) Branco como representante da espécie, muito mais freqüente nas ilustrações; representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 1988b); negro menos freqüente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que o branco por nome próprio e atributos familiares (Pinto, 1987; Silva, 1988<sup>a</sup>). (...)</p>
<p>§ Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a). (Silva, 2000, 2001a) relata a representação positiva de características fenotípicas.</p>
<p>§ Apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (Pinto, 1987, Chinellato, 1996).</p>
<p>§ Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura européia (Triumpho, 1987; Silva, 1988a. 2000, 2001a. Chinellato, 1996; Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999).</p>
<p>§ Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos, apresentaram as concepções preconceituosas compartilhadas, ou “introjetadas”, pelos personagens negros (Chinellato, 1996).</p>
<p>§ Personagens negros tratados pelas crônicas são pobres ou miseráveis e desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados. Por outro lado, as narrativas das crônicas fazem uso da existência do preconceito e do ridículo a que este submete os agentes preconceituosos. Note-se a “polifonia” dos textos que comunicam mensagens diversas, por vezes contraditórias, por meio de recursos discursivos diversificados (Chinellato, 1996).</p>
<p>§ Predominância de perspectiva eurocêntrica da história. Negação de outros pontos de vista e omissão de fatos históricos que concorreriam com a visão européia (Triumpho, 1987; Negrão, 1988; Oliveira, 2000)</p>
<p><b>Apud Revista Educação e Pesquisa; p.134-135.</b></p>

Percebe-se, assim, que as pesquisas das décadas de 1980 e 1990 que se voltaram para as representações dos afrodescendentes concordam quanto ao fato de que ocorria, simultaneamente, uma desvalorização dos negros e uma valorização dos brancos. Segundo os autores de *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate*, os principais indicadores desvelados por essas pesquisas são:

*(...) sub-representação de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade. (PINTO: 1981; SILVA: 1988; CHINELLATO: 1996)*

No final dos anos de 1990 e início da década seguinte, a representação dos africanos e seus descendentes nos livros escolares foi analisada por outros pesquisadores, dentre os quais se destaca Marco Antônio de Oliveira (2000 e 2006) e Ana Célia da Silva (2001).

Na sua dissertação Oliveira (2000) analisou as representações da população negra nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental II, publicados entre 1978-1998 e buscou compreender tais representações, seja por meio de suas observações sobre a seleção e o tratamento dos assuntos relativos a essa população nos livros escolares de História, seja através das ilustrações que selecionou e comentou. No intertítulo *A Iconografia nos Livros Didáticos: cânones sobre a população negra*, Oliveira elenca suas principais considerações sobre o tema, que podem ser resumidas nos seguintes pontos principais:

*A maioria das ilustrações, assim como ocorre com os textos, é sobre o trabalho escravo. As poucas referências sobre a presença dos negros na sociedade atual estão restritas a algumas fotos dos movimentos negros organizados (em geral retratando as atuações do Movimento Negro Unificado) e a sua marginalização social. Sua imagem aparece comumente dentro de uma única perspectiva, como vítima do sistema de dominação. (...).*

*São recorrentes (...) as imagens de baianas com 'trajes típicos representando a religiosidade ou a variedade da culinária de origem afro-brasileira, grupos de capoeiras, desfiles carnavalescos (...) representando um exotismo multicultural canonizado. (...).*

*Rugendas ao lado de Debret tem sido um dos artistas preferidos das editoras de livros didáticos, que muitas vezes deixam de mencionar as devidas referências sobre o autor, sua obra e menos ainda seu 'lugar de produção'. (...)*

*É ainda bastante comum [nos livros didáticos] retratar-se todo o período escravista utilizando-se dessa produção do começo do século XIX, levando-a à épocas anteriores e posteriores ao trabalho dos artistas, portanto fora do seu contexto de produção. (OLIVEIRA: 2000; 106-112).*

Com base nas páginas dos livros selecionados para análise, o autor acrescenta as seguintes observações críticas: ausência de sugestões bibliográficas sobre o uso da iconografia; falta de diálogo entre textos e imagens comprometendo a ambos; a negação ao negro do papel de sujeito; o fato de só se falar do negro em determinadas temáticas; substituição do mito da democracia racial pelo mito da mestiçagem, fato que anularia a construção da identidade negra. Como observou MUNANGA (1999) analisando o mito da mestiçagem, uma das conseqüências desse modo de representação é um sério prejuízo à auto-estima do aluno afro-descendente e um obstáculo para que ele enxergue a si mesmo e aos seus

ascendentes como sujeitos da História. Mas, a nossa pesquisa, é importante que se diga, incidirá sobre a produção e não sobre a recepção..

Ao final da sua dissertação, conclui Oliveira que há

*(...) um lugar e situação específica para enfocar a população negra: o negro escravo no passado, o negro marginal do presente". (OLIVEIRA: 2000; 170).*

Outro trabalho importante sobre o assunto que ora nos ocupa é a tese de Ana Célia da Silva, que buscou:

*(...) .investigar a existência de transformações na representação social do negro nos textos e ilustrações do livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1ª e 2ª ciclos, na década de 90, editados no período de 1994 e 1998, bem como os fatores determinantes dessas transformações". (SILVA: 2001; 27).*

A autora selecionou e analisou livros adotados numa escola pública da cidade de São Carlos (SP), utilizando como unidade de registro textos e ilustrações. Dos quinze livros pré-selecionados, escolheu os cinco que, segundo ela, apresentam maior frequência de transformações da representação social do negro<sup>15</sup>. Ou seja, segundo a autora, nesses livros os personagens negros aparecem humanizados, com família, nome próprio, sem estigmas, estereótipos e descritos sem preconceitos, com direitos de cidadania, funções e papéis diversificados na sociedade. Para chegar a esta conclusão a autora adotou a análise de conteúdo e os elementos examinados por ela foram:

*Menção positiva à criança negra (...). Ausência de representação estereotipada de certos animais negros associadas à representação estereotipada do negro (...). Criança negra com nome próprio (...). Com constelação familiar (...). Com status econômico de classe média (...). Interação com outras raças/etnias (...). Prática de atividades de lazer (...). Minoria nas ilustrações com 03 ou mais de 03 personagens (...). Localização no espaço em primeiro, segundo lugar e no centro das ilustrações (...). Diversificação de papéis e funções (...). Frequência à escola (...).*

---

<sup>15</sup> Com relação ao termo negro a autora afirma citando outros estudiosos: *A construção e a reconstrução de uma identidade negra é feita num processo de avanços e recuos, de seguranças e incertezas, uma vez que dificultam a assunção da identidade negra: o ideal branco de ego; a retroalimentação dos preconceitos através de mecanismos expandidos pelas agências de socialização, como a mídia e a educação formal; a mestiçagem ideológica e cultural; a ausência de sentido comum de identidade étnica e a exclusão sócio-econômica. (Ferreira e Ribeiro, apud Bacelar; Caroso, 1999; Munanga, 1999; Telles, 1996). (SILVA, 2001, 116).*



*Características fenotípicas específicas (...). Adjetivação positiva (...). Prática de boas ações (...). Com poder aquisitivo (...).* (SILVA: 2001; 34-36).

Embora reconheça a existência de mudanças consideráveis nos livros analisados, a autora faz duas ressalvas; uma é o fato de os negros serem representados sem distinções étnico-raciais; ou seja, como se fossem um só povo, e outra é a de pertencerem em sua maioria à *classe média e a família nuclear negra de poucos filhos*. (SILVA: 2001; p.136).

No passo seguinte, Silva efetuou entrevistas com os autores dos textos e ilustrações visando identificar quais eram para eles os determinantes das mudanças no modo como representavam o negro. Os entrevistados apontaram como principais determinantes (em ordem de importância): a convivência deles com pessoas negras; o fato de terem presenciado a discriminação racial; o reconhecimento da contribuição dos afro-brasileiros no campo cultural, no espiritual e no mundo do trabalho; a observação minuciosa do cotidiano dos afro-brasileiros, o que lhes teria permitido representá-los de uma forma mais fidedigna; o fato de reconhecerem que são oriundos da mestiçagem havida no Brasil; a existência de leis que consideram o racismo um crime; a maior participação do negro na mídia e as lutas dos movimentos negros.

Posteriormente, a autora analisa e comenta longamente cada um desses determinantes demonstrando um largo conhecimento dos trabalhos que exploram a temática, seja de extração acadêmica, seja os produzidos pelo Movimento Negro, do qual participou intensamente. Por fim, ultimando o seu trabalho, ela chega a seguinte conclusão:

*Analisando quinze livros e deles selecionando cinco que apresentaram uma representação sem estigmas, porém com baixa frequência de personagens ilustrados negros, concluo que os livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental da década de 90 continuam invisibilizando o negro. Dos cinco livros selecionados para análise, os personagens brancos foram ilustrados 1.360 vezes (...) enquanto os personagens negros foram ilustrados 151 vezes (...). Essa baixa frequência da representação dos personagens negros corrobora a existência nesses livros da presença do negro como minoria.* (SILVA: 2001; 157).

Embora a contribuição de Silva para a compreensão das mudanças ocorridas nos livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos noventa<sup>16</sup> seja inegável, queremos fazer aqui duas

---

<sup>16</sup> Lembre-se aqui que a autora produziu um mestrado sobre o mesmo assunto na década anterior e chegou a conclusões muito diferentes destas. Segundo a autora, os livros de Língua Portuguesa dos anos 80 caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma.

observações: a) a autora demorou-se identificando e analisando as razões das mudanças, mas não deu a mesma importância às permanências; b) seu estudo dos determinantes das mudanças operadas no modo de representação da população negra nos livros de Língua Portuguesa não levou em conta as prescrições do Estado, o maior cliente das editoras. (Lembre-se aqui que Silva estudou o período entre 1994 e 1998, e não considerou o impacto social dos PNLDs de 1997 e 1998).

A autora aponta que o Estado contribuiu para a mudança por meio do reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira; pela inserção do tema transversal Pluralidade Cultural para trabalhar respeito, alteridade etc., mas não cita nem comenta as avaliações promovidas pelo MEC a partir de 1995, e o constrangimento que isso pode ter significado para autores/ilustradores/editores com relação à representação dos afrodescendentes.

Para avaliar as mudanças na representação social do negro nos livros analisados, Ana Célia Silva entrevistou os autores das ilustrações e dos textos. Nós pretendemos interrogar as imagens, seu modo de distribuição na página e sua interação com o texto; o nosso esforço, portanto, incide sobre as marcas materiais impressas nos livros analisados. A proliferação de imagens nos livros didáticos, nos softwares e nos CD-ROMs educativos, o efeito de realidade de que toda imagem é portadora e sua contribuição para a suposição de veracidade que está colada à produção didática, as funções da imagem no processo de ensino-aprendizagem e o aumento da sua importância e uso na escola, são alguns dos elementos que aguçaram o nosso interesse em investigar a iconografia escolar.

Não é de hoje que os produtores de didáticos reconhecem a importância da imagem neste tipo de produção; já em 1894 um autor de livros didáticos francês dizia:

*Les enfants ont besoin de voir les scènes historiques pour comprendre l'histoire. C'est pourquoi les livres d'instruction sont à présent remplis d'images. Nous avons voulu forcer les enfants à bien regarder les images. Sans diminuer les nombre de gravures qui existaient dans le texte, nous avons composés des séries de gravures nouvelles, une série pour chaque livre. Chacune d'elles est accompagnée de questions auxquelles l'élève répondra par écrit, après avoir regardé le dessin et un peu réfléchi. C'est ce que nous appelons la revison par les images, et nous comptons beaucoup sur ce travail pour développer l'intelligence des enfants, en même temps que leur mémoire.* (LAVISSE, Ernest. In: BITTENCOURT, 1993, p. 307-308).

A importância da imagem no livro foi também percebida por estudiosos como Chartier para quem:

*O texto não encerra (...), de modo nenhum, todos os valores do livro, onde várias linguagens estão inscritas: linguagem da ilustração que se pode decifrar como um conjunto de sinais, porém também como o suporte para representações ideológicas; linguagem da disposição tipográfica, cuja evolução, na época moderna, visando a uma mais clara organização da leitura, traduz e propicia, à sua maneira, os progressos de uma nova lógica. (CHARTIER. In: LE GOFF, 1976, p. 110).*

Apesar de haver uma consciência da importância da linguagem visual inscrita no livro didático e de que, por meio dela, pode-se apreender, ao menos em parte, as clivagens de uma sociedade, são escassos os estudos que tomam a iconografia dos livros escolares como objeto. Os franceses estão entre os pesquisadores que mais têm se preocupado com as imagens nos livros didáticos. Dentre as linhas de pesquisas sobre o assunto, sobressaem-se duas:

- a) as que estudam os aspectos ideológicos<sup>17</sup>;
- b) as que se dedicam à evolução das técnicas gráficas e à compreensão das transformações das imagens na composição dos livros, verificando seus aspectos quantitativos, que parecem concorrer cada vez mais com os textos escritos<sup>18</sup>.

Na França, como observou Yves Gaupeau:

*Jusqu'à l'essor de l'histoire des mentalités, les historiens, modernistes et contemporanéistes surtout, habitués à travailler à partir de sources écrites abondantes voire pléthoriques, ne se sont guère intéressés à l'image, matériau à leurs yeux ambigu. Les travaux bien connus de Philippe Ariès, de Michel Vovelle ou de Maurice Agulhon ont puissamment contribué à renverser cette perspective, en conférant à l'iconographie, indépendamment de tout critère d'ordre esthétique, le statut d'une source à part entière. Exemple parmi d'autres, l'un des apports les plus novateurs des travaux suscités par le Bicentenaire de la Révolution française résulte de l'exploitation des sources iconographiques (...)*

*Le très riche gisement d'images que recèlent les manuels scolaires n'a pas encore rencontré la même faveur. Pourtant, (...) cette iconographie a notoirement occupé une place de choix dans l'imaginaire collectif.*

<sup>17</sup> Sobre esse campo de pesquisa na França, ver AMALVI (1988) & LAVISSE (1887).

<sup>18</sup> Exemplo dessa modalidade de pesquisa e o trabalho de GAULUPEAU, 1994. & GAULUPEAU, 1993; pp. 103-135. Este trabalho no qual Gaupeau investiga a iconografia escolar referente ao Império Colonial Francês entre 1880 e 1989, pode ser especialmente importante para a nossa pesquisa pois, embora esteja voltado sobretudo para os aspectos quantitativos, fornece procedimentos e pistas interessantes para uma investigação das imagens nos livros escolares. Afinal, a frequência com que imagens sobre um certo tema aparecem no livro didático pode ser indicativa da sua importância no conjunto da obra.

*L'importance de ses tirages, l'âge de ses destinataires, la présomption de vérité qui s'attache à la production pédagogique, concourent à cette évidence. Il est vrai que l'abondance même des images disponibles peut poser problème et justifie sans doute que l'iconographie scolaire n'ait guère été exploitée que ponctuellement, dans une démarche généralement illustrative, en contrepoint de discours construits sur d'autres bases. Un domaine très vaste s'offre ici à la recherche.*<sup>19</sup> (GAULUPEAU. In: CHOPPIN, 1993, p. 104).

No Brasil esta lacuna também foi observada por Bittencourt :

*O 'mundo das imagens' nos livros didáticos tem sido objeto de poucos estudos entre nós. Existem raros trabalhos sobre as ilustrações em livros didáticos atuais que buscam apreender como determinados segmentos sociais têm sido representados. O índio tem sido um dos personagens mais pesquisados, seguido dos negros, mas são trabalhos que não se fixam exatamente nas ilustrações e sim no conjunto da obra didática.* (BITTENCOURT, 1993, p. 295).

Centrando-se nas ilustrações dos livros didáticos atuais, em suas múltiplas relações com o texto e a configuração gráfica, o nosso trabalho pretende colaborar para fazer frente à dupla demanda apontada por Bittencourt. Pretendemos nos deter na própria imagem e, secundariamente, nos textos feitos para ela e nos aspectos gráficos. Com relação ao texto, privilegiaremos as legendas, os títulos das imagens e os comentários laterais sobre as imagens.

### **Concepção de método; os estudiosos do livro (2)**

Entre os estudiosos que ancoraram e inspiraram o nosso trabalho está Roger Chartier, historiador mundialmente reconhecido por sua contribuição à história do livro e da leitura<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Até o florescimento da história das mentalidades, os historiadores, modernos e contemporâneos, sobretudo, habituaram-se a trabalhar a partir de fontes escritas super abundantes, não se interessavam pela imagem, material considerado por elas ambíguo. Os trabalhos bem conhecidos de Phillippe Ariès, de Michel Vovelle ou de Maurice Agulhon contribuíram para reverter esta perspectiva, ao conferir à iconografia, independente de todo critério de ordem estética, o estatuto de uma fonte particular (singular). Um exemplo entre outros, uma abordagem das mais novas nos trabalhos suscitados pelo bicentenário da Revolução Francesa resultou da exploração das fontes iconográficas. O rico acervo de imagens que incrementam os manuais escolares não encontrou ainda a mesma sorte. Entretanto, (...) esta iconografia ocupou um lugar decisivo no imaginário coletivo. A importância de suas tiragens, a idade de seus destinatários, a presunção da verdade que se associa a produção pedagógica, concorrem para esta evidência. É verdade que a abundância das imagens disponíveis pode ser transformada em problema e justificar sem dúvida que a iconografia escolar só foi explorada pontualmente, numa perspectiva geralmente ilustrativa, em contraponto com o discurso construído sobre outras bases. Um domínio muito vasto se oferece assim à pesquisa.

<sup>20</sup> A leitura é entendida por Chartier como prática cultural que remete a várias situações materialmente definíveis: ler em silêncio, ler em voz alta; ler deitado etc.

No seu texto/manifesto, intitulado *O mundo como representação*, Chartier nos convida a refletir sobre a declaração contida no editorial de março-abril de 1988 da revista *Annales*, que dizia:

*Hoje parece ter chegado o tempo das incertezas. A reclassificação das disciplinas transforma a paisagem científica, questiona as primazias estabelecidas, afetas as vias tradicionais pelas quais circulava a inovação. Os paradigmas dominantes, que se ia buscar nos marxismos ou nos estruturalismos, assim como no uso confiante da quantificação, perdem sua capacidade estruturadora (...). A história, que havia baseado boa parte de seu dinamismo em uma ambição federativa, não é poupada por essa crise das ciências sociais. (In: CHARTIER, 1994).*

A resposta dos historiadores a este diagnóstico – do qual Chartier discorda frontalmente – foi dupla: a) pela incorporação de novos objetos<sup>21</sup> ao seu trabalho de pesquisa tais como a morte, o medo, o amor, a alimentação, as formas de sociabilidade, os modos de funcionamento escolares etc. (O modo de tratamento desses novos objetos também incorporou elementos de outras disciplinas, como a lingüística, a estatística, a sociologia e a antropologia); b) pela reabilitação do estudo dos utensílios mentais, proposto anteriormente pela primeira geração dos *Annales*. O novo campo de pesquisa se diferenciava tanto da história das idéias quanto da que trabalha as conjunturas e estruturas. Além disso, a história das mentalidades se valeu do tratamento quantitativo de fontes maciças e seriais (registros paroquiais e funerários, cotações de mercado, atas notariais etc.).

Nos anos 80 assistiu-se uma nova tentativa de assalto à história, que se manifestou pelo retorno à filosofia do sujeito – a qual recusa as determinações coletivas – e pela reabilitação do político, visto como uma nova chave para a compreensão da totalidade. Reagindo a essa perspectiva (que convergia com a crítica feita pelo editorial dos *Annales*, na primavera de 1988), a estratégia da história cultural foi articular a constituição de novas áreas de pesquisa com a manutenção da fidelidade aos postulados da história social, garantindo com isso a centralidade institucional da história.

Discordando do editorial dos *Annales*, Chartier refuta a idéia de “crise geral das ciências sociais”. Para ele, as mutações que vinham ocorrendo no trabalho do historiador estavam relacionadas a três deslocamentos sob forma de renúncia: a) a renúncia ao projeto de uma história global (modelo braudeliano); daí os esforços para penetrar nas tensões e relações

---

<sup>21</sup> Ver a esse respeito: LE GOFF, e NORA; 1976.

sociais a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, um relato de vida, uma rede de práticas específicas); b) a renúncia a tomar as diferenciações territoriais como quadros obrigatórios de pesquisa; c) a renúncia à tirania do recorte social para dar conta dos desvios culturais. Daí, segundo ele, as perspectivas abertas para pensar outros modos de articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social.

Chartier ganha fôlego, então, para formular proposições derivadas da sua própria reflexão e experiência. Cito a seguir algumas das mais importantes:

*Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura.*

*[É preciso considerar] o duplo conjunto de variações – variações das disposições dos leitores, variações dos dispositivos dos textos e dos objetos impressos que os sustentam – que deve ser levado em conta por toda história que postule como central a questão das modalidades contrastadas da construção do sentido. (...)*

*O essencial é (...) compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos.*

*Os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que outros transformam em objetos impressos. (CHARTIER, 1991, 178-181).*

Posto isto, Chartier retoma o conceito de representação coletiva, proposto por Marcel Mauss e a Emile Durkheim<sup>22</sup>, e, com base nele, ganha forças não só para criticar a noção de mentalidade (ou de uma visão de mundo ou de uma ideologia), mas também para reelaborar a noção de representação e apontar seus desdobramentos. Para Chartier, a noção de representação permite articular três modalidades de relação com o mundo social:

*(...) em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significa simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares)*

---

<sup>22</sup> Para esses sociólogos representação coletiva designa a incorporação dentro de cada indivíduo das estruturas mesmas do mundo social, e de esquemas de percepção, de juízo que fundamentam as maneiras de pensar, de atuar etc...

*marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.* (CHARTIER: 1996; 23).

Como se vê, para Chartier, o conceito de mentalidade não dá conta de trabalhar com as diversidades/tensões existentes no tecido social. Por isso ele exuma e reelabora o conceito de representação. Para Chartier, a representação é construída; as representações são partilhadas socialmente, comandam atos e **são constitutivas da realidade**<sup>23</sup>. Assim, é legítimo dizer que o núcleo do conceito de representação em Chartier é a capacidade de dar conta das diferenças/divergências e contradições no processo de construção das identidades sociais. A noção de representação, portanto, refere-se à atividade humana de classificar, dividir e delimitar a apreensão do mundo social, passando a organizá-lo em categorias fundamentais de percepção e apreensão do real.

Como desdobramento deste conceito, Chartier produz outro, que se tornou igualmente decisivo na sua obra: o de “luta de representações”. Para ele, as lutas de representações ocorrem no “lugar” em que as estratégias são esboçadas, lugar este de disputas de poder; essas lutas se dão no confronto entre a representação que o ator social faz de si mesmo e as representações que os outros fazem dele. Esta dinâmica é constitutiva do conceito. A construção das identidades sociais se dá durante a luta de representações. Ou seja,

*(...) como resultado de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma.* (CHARTIER, 1991, p.183).

Em *A Ordem dos Livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (1999), Chartier incorpora, relaciona e reelabora as reflexões de Michel de Certeau, Michel Foucault e Pierre Bourdieu, autores decisivos para quem se movimenta no campo da história cultural.

A presença marcante de Michel de Certeau, um dos mais férteis intelectuais do final do século XX, atravessa toda a vasta produção de Roger Chartier, autor que, como ele, colaborou decisivamente para o avanço das pesquisas no campo da história cultural. Já na introdução de *A Ordem dos Livros* é possível detectar rastros dessa presença. Ao trabalhar as relações dos leitores com os textos, Chartier fala-nos do movimento contraditório que as

---

<sup>23</sup> Sempre que Chartier fala em representação está pensando em práticas de representação.

preside: de um lado, estão os produtores (autor, livreiro-editor, comentador etc), acionando uma série de dispositivos de imposição com vistas a aumentar o seu controle sobre a produção de sentido (a maneira como querem que o texto seja compreendido). De outro, encontra-se o leitor, com sua capacidade de inventar, distorcer e, até mesmo subverter significados. Esta antinomia entre a produção e a recepção dos textos nos remete a uma outra que, como se sabe, a precede e fundamenta. Estamos nos referindo àquela formulada por Certeau, e que opõe os escritores – fundadores de um lugar próprio – aos leitores – caçadores furtivos, viajantes que circulam nas terras de outrem. Eis o que ele diz:

*Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido. (CERTEAU, 2002, 269-270).*

Foi também com base na sua interlocução com Michel de Certeau, que Chartier explicitou os desafios postos hoje para quem se decide pela história do impresso e das práticas culturais, agrupando-os em três pólos investigativos: *a análise dos textos* – buscando compreender suas estruturas, objetivos e pretensões; *a história do livro* e das outras formas assumidas pelo escrito; *o estudo das práticas*, com seus usos e significações diferenciadas (*análise dos textos, história do livro, estudo das práticas*).

Se o investigador optar pelo primeiro pólo investigativo: a análise dos textos (e imagens) impressos<sup>24</sup>, visando compreender suas estruturas, objetivos e pretensões, terá de examinar as estratégias editoriais (os dispositivos textuais, imagéticos e tipográficos que os propõem à leitura). Já se optar pelo terceiro pólo investigativo, buscando compreender as práticas de leitura de uma determinada época, com seus usos e significações, terá de perscrutar as táticas de que lançaram mão os leitores daquele tempo. De uma forma ou de outra, o investigador terá de se defrontar com dois conceitos formulados por Certeau, que marcam indelevelmente a obra de Chartier: o de estratégia e o de tática.

---

<sup>24</sup> Chartier observa que a análise crítica dos textos supõe considerar que suas significações dependem das formas pelas quais são lidos e apropriados. Enfim, as formas produzem sentidos; portanto a significação dos textos depende dos dispositivos que os propõem à leitura.



Deixemos falar o extraordinário intelectual jesuíta sobre o que ele entende por estratégia:

*Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). (CERTEAU, 1994, 99).*

Já com relação à tática diz ele:

*(...) chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um [lugar] próprio. (...) A tática não tem por lugar senão o do outro. (...) a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. (...). Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1994, p. 100-101).*

Numa síntese interessante sobre a operação intelectual efetuada por Certeau ao conceituar tática e estratégia e seu aproveitamento teórico, observou-se que:

*Certeau define tática por oposição à estratégia seguindo o modelo bélico, de modo a marcar que, numa teoria das práticas de consumo, a questão do poder (sua ausência, caso da tática; ou sua postulação, caso da estratégia) é crucial para a determinação da formalidade de tais práticas, de seu modo de funcionamento, de sua maneira de “faire avec” e, com isto, crucial para a própria elaboração de uma teoria sobre estas práticas. (CARVALHO, 1992, p. 26).*

Em *A Ordem dos Livros*, quando Chartier define a leitura como uma prática inventiva sente-se, uma vez mais, a mão habilidosa e precisa de Michel de Certeau guiando os passos de Roger Chartier. A leitura, entendida por Chartier como prática de apropriação, é uma junção

entre as estratégias textuais, imagéticas e tipográficas, de um lado, e o leitor<sup>25</sup>, seu repertório, interesses, sua formação (se é ou não letrado etc.), de outro.<sup>26</sup>

Em sua obra mais conhecida *História Cultural: entre Práticas e Representações* (1990), Chartier propõe dois modelos de compreensão para explicar os textos, os livros e as suas leituras. Um formado pelo par (contrastante): disciplina/invenção, herdeiro das reflexões de Michel de Certeau; outro composto pelo par: distinção/divulgação, tributário da obra de Pierre Bourdieu.

Comentando o primeiro modelo, Chartier explica que toda produção cultural faz uso de materiais impostos pela autoridade, pelo mercado e/ou pela tradição que, por sua vez, estão submetidos à censura dos que têm poder sobre palavras, imagens e gestos. Da mesma forma, os dispositivos de imposição e controle interagem sempre com táticas que os domesticam ou subvertem. Tática e estratégia são formas diferenciadas de apropriação que, por sua vez, é um conceito relativo: ora se apresenta como tática, ora como estratégia.

Se uma editora, obedecendo às prescrições governamentais contidas no PNLD de 97 e 98 – decide legendar as imagens do livro e censurar a veiculação de imagens que expressem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, estamos diante de uma estratégia. Se os professores se aproveitam de brechas deixadas por um currículo imposto para subverter um dispositivo de imposição, estamos diante de uma tática. Nesta perspectiva, durante o Regime Militar no Brasil, por exemplo, um dos dispositivos de imposição do Ministério de Educação foi a inserção na grade curricular das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Muitos professores de História daquela época reagiram a esta situação usando o tempo destinado a aulas de EMC e OSPB para ministrar conteúdos de História. Ou seja, aproveitavam as brechas deixadas pelo currículo imposto pelo Governo para trabalhar conteúdos julgados por eles como necessários ao processo de conscientização dos alunos. Têm-se assim uma diferença essencial entre uma e outra: estratégia se faz sempre a partir de um lugar de poder; a tática se vale da oportunidade.

Estamos cientes de que as imagens e os textos dos livros didáticos de História que vamos estudar resultaram de estratégias editoriais que visaram atingir leitores representados.

---

<sup>25</sup> Com relação ao leitor, afirma-se sua relativa independência; esta, porém, é duplamente limitada: por um lado, pelas convenções que ordenam comunidade da qual o leitor faz parte; de outro, pelas formas discursivas e materiais dos textos lidos.

<sup>26</sup> Lembre-se também que, para Chartier, a leitura é uma prática encarnada em gestos (ler de pé ou ler sentado); em espaços (ler na escola, ler em casa) e em hábitos (ler pouco ou muito). Mas, ler é sempre ler algo; portanto uma coisa é a história das maneiras de ler; outra é a história do livro.

Daí a importância do conceito de *estratégia*, tomado a Michel de Certeau. Comentando a aplicação desse conceito Marta Carvalho observa que:

*Aplicado, por exemplo, a uma história dos impressos de destinação escolar, o conceito põe em evidência dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas, referidos a lugares de poder determinados: uma casa de edição; um departamento governamental; uma instância eclesiástica; uma iniciativa de reforma educacional; etc. Analisados como produtos de estratégias determinadas, os materiais impressos deixam ler as marcas de usos prescritos e de destinatários visados. Fornecem indícios sobre as práticas escolares que se formalizam nos seus usos, mas têm o seu peso documental fortemente demarcado por sua relação com as estratégias de que são produto.* (CARVALHO: 2003; p. 273).

Assim sendo, pode-se se chamar de *estratégia*, o conjunto de dispositivos de intervenção adotados pelos editoriais ao longo da produção de um livro didático, como por exemplo: encurtar ou alargar a mancha tipográfica; suprimir e/ou acrescentar informações; negritar conceitos; simplificar enunciados; criar ou suprimir subtítulos; inserir caixas, fios e bordas para destacar conhecimentos expostos na forma de box; acrescentar resumos, índice onomástico, índice remissivo, glossário; censurar textos e imagens submetendo-os à exigências religiosas e/ou éticas; alargar o espaço reservado a imagens e legendá-las. A este último dispositivo de intervenção daremos especial atenção na nossa tese. O objetivo desta intervenção editorial é tornar os livros mais facilmente decifráveis e, ao mesmo tempo, exercer um controle sobre o texto.

### **Estudiosos da Imagem (2)**

Em nossa reflexão sobre a produção/inserção de imagens e o modo como aparecem nos livros didáticos, vamos recorrer aos estudos de Martine Joly (1996), Roland Barthes (1990); (1984), Yves Gaulupeau (1993), Christian Amalvi (1988), Ronald Raminelli (1996), Miriam Moreira Leite<sup>27</sup>, Maria Luiza Tucci Carneiro(1994) Boris Kossoy (1989), Rodrigo Naves (1997), Elias Thomé Saliba<sup>28</sup>, Circe Bittencourt (1998) entre outros.

Como ressaltou Saliba:

---

<sup>27</sup> LEITE, 1993; pp. 23-51.

<sup>28</sup> SALIBA. In: BITTENCOURT, 1998; In: CAPELATO, 2007.

*(...) é certo que hoje se admite que a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico”.*(SALIBA. In: BITTENCOURT, 1998, p. 119)

Portanto, é uma ilusão pensar que o registro visual é prova do real; é tão ingênuo quanto pensar que o que se vê na fotografia é o que “aconteceu”<sup>29</sup>. Ao investigarmos as imagens nos livros didáticos, levaremos em conta o que observou Bittencourt:

*O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. Há condicionamentos e limitações impostas pela técnica e pelos custos que devem se associar às necessidades pedagógicas. Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para os alunos do ensino elementar.* (BITTENCOURT, 1998, p.76).

Partindo da imagem e dos textos feitos para ela – como o título, a legenda e os comentários laterais – e tomando-os como fontes privilegiadas da nossa investigação esperamos colaborar para preencher uma lacuna existente na história do livro didático das primeiras séries do Ensino Fundamental no Brasil.

### **Uma civilização da imagem (3)**

Observou uma estudiosa que:

*(...) a escola sofreu e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula.* (BITTENCOURT, 1998, p. 14).

Nessa sociedade mediática, em que é comum as pessoas conhecerem mais os astros e as estrelas das telenovelas do que os seus próprios vizinhos, a televisão vai ditando a “verdade” sobre os acontecimentos. Veiculando como verdadeira a imagem preferida – aquela

---

<sup>29</sup> A esse respeito diz Cândido Domingues Grangeiro, num artigo decisivo para a compreensão do assunto: “*Nem em um simples retrato – a reprodução do próprio rosto –, a fotografia conseguiu escapar aos domínios do impalpável, da recriação da própria realidade testemunhada. O que nos faz pensar o quanto é falsa a concepção da fotografia como reprodução da realidade, como é também pura balela a idéia de uma realidade incontingente: esta é recriada como nos retratos, conforme as condições materiais e imateriais que se possui ou se escolhe*”. (Apud Revista Brasileira de História, 1998: p. 192).

que se escolheu mostrar – a mídia televisiva quer nos fazer crer que ver é sinônimo de conhecer. No entanto, sabe-se, por exemplo, que a profusão de imagens fragmentadas sobre a guerra no Oriente Médio – que os noticiários televisivos disponibilizam insistentemente quase todos os dias – não nos permite conhecer aquela guerra, seus motivos, contexto, teatro de operações etc.; portanto, “eu vi” não significa “eu conheço”. Esta tendência de reduzir o acontecimento a sua imagem, em vez de explicá-lo e contextualizá-lo historicamente, também pode ser percebida na mídia.

Sobre isto disse um estudioso:

*Os historiadores se deparam hoje com este fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem. (...) Não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar sua imagem. Conhecer se reduz a ver ou, mais ainda, a ‘pegar no ar’, já que a mensagem da mídia é efêmera. (SALIBA. In: BITTENCOURT, 1998, p. 122).*

A profusão de imagens que, ao mesmo tempo, estreitam e alargam a comunicação no nosso mundo<sup>30</sup> levou a semióloga Martine Joly a dizer:

*A opinião mais comum sobre as características de nossa época, já repetida há mais de trinta anos, é que vivemos em uma “civilização da imagem. (JOLY: 1996; p. 9)*

Opondo-se a ao afirmado por Joly, um outro semiólogo, Roland Barthes, afirmou:

*Hoje, ao nível das comunicações de massa, quer-nos parecer que a mensagem lingüística está presente em todas as imagens: como título, como legenda, como matéria jornalística, como legendas de filme, como fumetto; como se vê, questiona-se hoje o que se chamou a civilização da imagem: somos ainda, e mais do que nunca, uma civilização da escrita (...). (BARTHES, 1990, p. 32).*

Esse debate (civilização da escrita x civilização da imagem) continua empolgando e dividindo os teóricos; mas o que chama a atenção é que, independentemente de a nossa civilização ser caracterizada ou não como uma civilização da imagem, é consensual o fato de que as imagens vêm ganhando importância crescente no mundo social: a imagem do outdoor;

---

<sup>30</sup> A imagem do computador, a imagem da televisão, a imagem do outdoor, a imagem da fotografia; a imagem do cinema etc.

a imagem do computador; a imagem cinematográfica; a imagem fotográfica; o oceano de imagens que a televisão gera e disponibiliza numa velocidade crescente fazem do nosso mundo um espaço onde real e o virtual se entrelaçam e se confundem, compondo uma enorme teia na qual as novas gerações de alunos vem sendo formadas; nesse cenário, os estudantes de hoje conhecem um lugar, um objeto, ou um episódio muito mais pelas representações que se fazem deles do que como resultado de um contato e/ou uma vivência. Como observou um estudioso:

*É certo que vivemos cada vez mais num universo mediático, permeado pelas imagens, num universo onde cada vez mais substituímos nossas experiências reais pelas representações dessas experiências. SALIBA: in BITTENCOURT: 1998; p. 117-118.).*

De fato, vivemos num mundo em que é crescente o número de pessoas que conhece os grandes museus do Ocidente sem nunca ter saído de casa; e que conseguem discorrer sobre seus acervos e seções com uma intimidade espantosa. Como era de se esperar, a escola não ficou de costas para essa realidade: a imagem como fonte de conhecimento; como estratégia de conhecimento foi incorporada também ao espaço escolar. Assim, ao mesmo tempo em que o visual/virtual foi ganhando uma importância jamais vista, a imagem adentrou as salas de aula, através do cinema, do vídeo, da pintura, da fotografia, do mural, da história em quadrinhos etc.

No tocante ao livro didático, verifica-se que, a partir do final dos anos de 1960, as imagens neles impressas – que até então eram pequenas e em preto e branco – foram ganhando cores (no início, as primárias, depois, muitas cores) e ocupando um espaço cada vez maior na obra e, hoje, parecem concorrer com o espaço destinado ao escrito. Enfim, o espaço ocupado pela imagem é hoje tão grande ou maior do que o reservado ao texto, sobretudo nas coleções destinadas ao Ensino Fundamental. Dissertando sobre o processo que acabamos de descrever, disse uma estudiosa dos livros didáticos de Língua Portuguesa:

*O livro didático abandona a limitação do preto-e-branco, isto é, a folha branca como espaço vazio para a chegada do texto em preto, e toma cor. (...). Mas não é assim rapidamente, e nem facilmente, que os manuais didáticos se transformam. Nos fins dos anos 60, é possível verificar, nos livros analisados, uma tendência tênue para a cor, talvez tímida, talvez insegura. Mas é presente e, o que constataremos depois, irreversível. Assim, podemos ver o tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado. Também surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo,*

*num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. Em outros momentos, são vistas numerações, também em marrom, que indicam a quantidade de linhas do texto.* (BELMIRO: 2000; p. 17).

Conforme a iconografia foi ganhando espaço e se multiplicando no livro escolar, as grandes editoras de didáticos criaram um setor interno de pesquisa iconográfica e o transformaram em um posto avançado de sua estratégia com vistas a atingir o leitor visado; a iconografia passou a ser uma de suas principais armas para tornar o ensino mais atraente e aumentar as vendas das editoras no mercado. Nesse contexto, ganha especial relevância o estudo da imaginária escolar, vista como conjunto de vestígios materiais resultantes de estratégias editoriais aplicadas com o objetivo de atingir o leitor imaginado. Uma pergunta que pautou nossas preocupações desde o começo da pesquisa é: que imagens são usadas para ensinar história a crianças de 8, 9, 10 e/ou 11 anos nos manuais de História brasileiros? O que elas revelam e o que escondem a respeito da sociedade que as produziu?

Pretendemos organizar a discussão em torno do nosso objeto em três capítulos.

No **Capítulo 1**, intitulado *Movimento Negro, Estado e Livro Didático*, iremos abordar as atuações do Movimento negro e seus diálogos, embates e divergências com o Estado brasileiro e a sociedade civil e algumas de suas conquistas ao longo da República como por exemplo as leis anti-racismo. Nos empenharemos também em avaliar o papel (e a força) do Estado, refletindo sobre suas avaliações atentos às prescrições contidas no *Guia do PNLD* e, sobretudo, na Ficha de Avaliação.

No **Capítulo 2**, intitulado *O Trabalho com Coleções*, abordaremos os critérios de escolha das coleções; descreveremos as coleções eleitas e seus dispositivos de unificação e estabeleceremos comparações entre elas.

No **Capítulo 3**, intitulado *Imagens em coleções de História do Ensino Fundamental* nos debruçaremos sobre as imagens sobretudo às da África, dos africanos e seus descendentes, impressas em coleções aprovadas e recomendadas no PNLD de 2004, com o intuito de perscrutá-las, tentado compreender a história que elas contam e a que escondem; para isso vamos interrogar as imagens impressas nesses livros, sua distribuição por tipo e sua interação com os aspectos tipográficos; tomaremos também como fonte o título, a legenda e os comentários sobre as imagens analisadas.

Após uma leitura minuciosa e crítica das fontes nos esforçaremos para responder questões tais como: terá havido mudanças substantivas na representação da África, dos

africanos e seus descendentes a partir de 1995, ano em que, pela primeira vez, o MEC vinculou diretamente sua avaliação a compra de livros de 1ª e 4ª séries? Se a resposta for sim, como identificá-las nas coleções do PNLD de 2004 selecionadas para a análise? Como analisá-las? Até que ponto as mudanças que por ventura existiram resultaram das prescrições<sup>31</sup> do Estado e das avaliações que executou? Como os produtores de livros escolares (autores, editores, técnicos do setor de iconografia e de diagramação<sup>32</sup> etc.) reagiram a esses dispositivos? Como se pode ler isso nessas imagens escolares e nos textos feitos para elas?

Assim, penso que a minha pesquisa pode contribuir para o debate, pois:

a) incorpora à análise as intervenções do Movimento Negro e dos intelectuais do Estado na área dos livros escolares e as reações dos agentes envolvidos na produção dos mesmos; b) concentra-se nas imagens e não na obra didática como um todo; c) privilegia um campo ainda pouco explorado na história do livro didático brasileiro (o da imaginária escolar); c) analisa os dispositivos editoriais que buscam adequar o produto ao leitor representado; d) trabalha com uma amostragem não coberta pelos trabalhos acadêmicos sobre os livros de História; d) alarga o recorte, ao incluir a África e os africanos; e) recorre a uma documentação inédita, ao tomar como fonte as imagens dos livros de 3ª e 4ª séries de História aprovados no PNLD de 2004.

Todas essas importantes questões estão no bojo de nossa problemática, que revela sua magnitude se prestarmos a atenção no alerta de Gaulupeau, quando ele afirma que o livro didático ocupa um lugar de destaque no imaginário coletivo devido, sobretudo, à relevância de suas tiragens e à presunção de verdade associada a ele.

---

<sup>31</sup> As prescrições contidas na LDB; nos PCNs (1997) e nas leis anti-racismo de 1998. As avaliações que se seguiram foram as de 2001, 2004, 2007.

<sup>32</sup> **Diagramação:** conjunto de operações utilizadas para dispor títulos, textos, gráficos, fotos, mapas e ilustrações na página de uma publicação ou em qualquer impresso, de forma equilibrada, funcional e atraente, buscando estabelecer um sentido de leitura que atenda a determinada hierarquia de assuntos.



## Capítulo 1 - Movimento Negro, Estado e Livro Didático

As relações, debates e diálogos; as convergências e divergências entre o Movimento Negro, o Estado brasileiro e as Editoras/Autores de livros didáticos são fundamentais para a compreensão tanto dos critérios de avaliação e das prescrições adotados pelo Estado a partir de 1995, quanto para a análise do reposicionamento das Editoras frente às prescrições e políticas do Estado brasileiro que, por sua vez, reverberam as reivindicações do Movimento Negro com relação aos livros didáticos. A lei de 10 de janeiro de 2003 exigindo que as escolas públicas e particulares ensinem História e Cultura afro-brasileira, por exemplo, atendeu a uma antiga reivindicação do Movimento Negro, ator social decisivo na história recente do país.

### **Movimento Negro: algumas anotações**

Entre os diversos movimentos sociais na história da República, um dos mais ativos, embora ainda pouco estudados academicamente é o Movimento Negro.

Segundo Ana Célia Silva

*“...podemos considerar como Movimento Negro todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais da sociedade”.* (SILVA, 2002: 140).

Outra definição possível é a endossada por Petrônio Domingues para quem:

*“Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.* (PINTO, 1993. IN: DOMINGUES: 2007).

Já outros dois pensadores entendem por Movimento Negro:

*(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo,] assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como "clubes de negros"], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos "centros de pesquisa"] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS e BARBOSA 1994: 157).*

A restrição do conceito à esfera da luta política, como o fez Domingues, empobrece-o a nosso ver e, ao mesmo tempo, deixa de fora as ações, manifestações e organizações religiosas, assistenciais e recreativas, nublando os diversos espaços de luta e de resistência impedindo a compreensão do fenômeno como um todo. Daí a nossa opção pela definição de Movimento Negro tal como formulada por Santos e Nascimento. A relevância do Movimento Negro para a compreensão da história recente do país nos impôs uma breve retrospectiva de alguns dos passos mais importantes desse ator social, a contar dos anos de 1930; apontaremos algumas de suas principais entidades e principais reivindicações. Com isso esperamos ganhar fôlego para compreender a pressão exercida pelo Movimento Negro sobre as cores das políticas adotadas pelo Estado ao longo da história recente da República, bem como os ganhos obtidos no final do século passado e início deste com a incorporação pelo Estado brasileiro de algumas de mais antigas reivindicações desse movimento.

Comentando sobre a idéia que estimulou seu engajamento e o de seus companheiros no Movimento Negro, nos anos de 1930, José Correia Leite, um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (FNB<sup>33</sup>), explicou:

*Uma das idéias era essa: se unir para ter uma retaguarda, para não ser um que apanhasse sozinho. (SILVA, 1992: 57).*

---

<sup>33</sup> A Frente Negra Brasileira foi fundada em outubro de 1931 tendo a frente Arlindo Veiga dos Santos e colaboradores como José Correa Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gervásio de Moraes e Jaime de Aguiar, entre outros. Estima-se que a FNB chegou a ter 100 mil membros por todo o Brasil. Seus líderes eram funcionários públicos e letrados nascidos, em sua maioria, no interior paulista. Em 1936 a Frente Negra transformou-se em partido político; mas no ano seguinte com a instauração do Estado Novo, a FNB, bem como os demais partidos políticos, foi extinta. Esse ato resultou em enorme frustração para os milhares de frente-negrinos que depositaram naquela agremiação as suas esperanças.

Esta colocação seca e direta do ativista negro: “para não ser um que apanhasse sozinho” merece uma pausa, ainda que breve, para reflexão. Leite fala da *ausência* de uma “retaguarda”, ou seja, da carência que ele e seus companheiros de luta sentiam de uma força como a que possui a Justiça, um partido político, um movimento social organizado... Por isso, na leitura do velho militante, a necessidade de uma organização que aglutinasse os oprimidos/discriminados era naquele contexto a única forma de evitar que cada um deles viesse a “apanhar sozinho”; a frase também sugere a idéia de que aquele ou aqueles que “batiam” não estavam sós; sua ação era legitimada, possuía amparo institucional, legal.

Nos tempos de Leite isto se podia aplicar bem à atuação da Justiça e da polícia na suas relações com negros e pobres. Por vezes, o abuso de poder se manifestava de modo ostensivo e sistemático, como no caso do bota-abaixo (prática adotada na reforma do prefeito Pereira Passos, em 1903, no Rio de Janeiro, e que tinha, portanto, o amparo legal do poder público) ou de forma mais difusa, como aconteceu e acontece no cotidiano de negros e pobres de todo o país quando assoma à porta o oficial de justiça, que ostenta uma ordem de despejo e que, por vezes, é um vizinho com uma história e uma cor parecida com o aquele que sofre a ação; um detalhe distingue a vítima do algoz: o oficial possui uma “ordem de despejo”. Sua ação de obrigar a sair, possui amparo legal; e a da vítima, cujo desejo é o de permanecer, não encontra respaldo jurídico; “retaguarda” para usarmos o vocábulo cunhado por Correia Leite.

A ausência de uma *retaguarda* pode ser melhor entendida também à luz do padrão de conduta da polícia com negros e pobres, nos anos de 1930; há farta bibliografia e documentos materiais e escritos, além de depoimentos orais de velhos capoeiristas e zeladores de santo de que era comum a polícia bater para somente depois interrogar; (é exemplar o caso daquele delegado de polícia do Rio de Janeiro, apelidado Rapa-coco que, nos anos de 1930 tornou-se conhecido por comandar invasões de candomblés e a destruição de objetos de culto); tudo isso facilitado pelo monopólio do uso da violência que detém o Estado.

Estudando mais detidamente essas sociedades secretas como eram, e de certo modo ainda são as Casas de Tradição dos Orixás, pode-se perceber sua força de resistência social e cultural frente à opressão, e percebê-las como forças vivas e diferenciadas da luta travada pelo Movimento Negro ao longo de sua longa história. Dissertando sobre a importância das sociedades secretas, como as que foram organizadas pelos afro-brasileiros, antes e depois da Abolição, no Maranhão, Piauí, Pará, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro comenta um historiador:

*Os membros dessas sociedades eram, em geral, cavalos de santo (hieródulos das religiões afro), encarregados de manter ativos, em quaisquer circunstâncias, o “templo” do grupo religioso, na pessoa dos instrumentos sagrados do culto (feitiços). O sentimento de amor religioso e étnico, a unidade de visão de mundo dos hieródulos das diferentes religiões afro-brasileiras, foram os grandes elementos de continuidade da psicologia social dos negros, elemento chave da sua sobrevivência como grupo e como cultura.*

*As sociedades secretas estabeleciam os vínculos e os tipos de relação entre as rodas de jongo, de batuque, de sambo (culto sagrado) e de capoeira. Atuavam encobertas por sociedades semi-secretas, como as que faziam funcionar o jogo-da-capoeira. Na hierarquia da ideologia social dos negros, os Kimbando, os Babalaôs e as Ialorixás asseguravam os augúrios e as comunicações místicas necessárias à sobrevivência dos indivíduos e dos grupos de trabalhadores e/ou dançarinos/lutadores. O trabalho, a caça, a pesca, as eventuais desapropriações contra o mundo dos brancos (particularmente, à época, o roubo de cabeças de gado), eram autorizadas e protegidas pelas trocas energéticas com as entidades-guardiãs. Munidos desta força mística especial, os capoeiras e os negros-do-eito podiam levar a cabo todas as tarefas que a vida se lhes apresentava.*

*Em contrapartida com seu corpo “fechado”, os negros jovens atuavam como segurança e braço armado do culto. Dedicavam-se às suas práticas e submetiam-se às suas exigências. Ao mundo do senhor, com suas atrabiliedades e torturas, opunha-se um contramundo. Cheio de força, de magnetismos profundos e invisíveis, da noite, que era assenhoreada pelos negros. (BARBOSA, 1985: 16)*

Nesse contexto excludente dos anos 20 e 30 do século passado é que a frase de Correia Leite<sup>34</sup> pode ser melhor compreendida. Nos tempos do velho militante, o racismo e a opressão se manifestavam também por meio de proibições legais; aos negros, por exemplo, era vedado o ingresso na Guarda Civil de São Paulo, e, aos bebês negros, era proibida a participação nos concursos públicos promovidos pelo Serviço Sanitário de São Paulo. Reagindo à opressão que se manifestava também na forma de sanções amparadas por lei, em 1928, o Movimento Negro se mobilizou e lançou uma campanha contra os decretos do governo paulista que proibiam o ingresso dos negros na Guarda Civil de São Paulo e a participação de bebês negros nos concursos públicos promovidos pelo Serviço Sanitário de São Paulo para eleger “bebês eugênicos”.

Sob forte pressão do Movimento Negro, o governador paulista Júlio Prestes suspendeu a proibição do ingresso dos negros na Guarda Civil de São Paulo e facultou a participação de

---

<sup>34</sup> José Correia Leite é também um dos fundadores de *O Clarim da Alvorada* que em 1925 propunha criar “um grande partido composto exclusivo de homens de cor”. Ver a esse respeito GOMES, 2005.

bebês negros nos concursos públicos para eleger “bebês eugênicos” (categoria que pode ser melhor entendida à luz da eugenia, teoria que nas primeiras décadas da República, alcançou o estatuto de ciência). Essa conquista do Movimento Negro é tão importante e significativa quanto desconhecida da maioria dos estudantes brasileiros, o que de certa forma tem a ver com o fato de os currículos escolares não contemplarem temas relevantes da história dos afro-brasileiros.

### **Movimento Negro e Educação**

A questão da instrução esteve desde o começo na agenda do Movimento Negro; a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em outubro de 1931 por Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gervásio de Moraes e Jaime Aguiar, entre outros, já promovia cursos de alfabetização de adultos. Houve inclusive a proposta de criar uma escola, o Liceu Palmares, para ministrar cursos aos associados da Frente Negra Brasileira equivalentes ao que hoje são oferecidos no Ensino Fundamental e Médio.



**Estudantes de uma escola criada pela Frente Negra Brasileira em 1933.** (GOMES, 2005: 51)

Nos últimos anos da ditadura Vargas, especialmente a partir de 1943, começou no Brasil um intenso movimento pela volta da democracia. Os negros voltam a se organizar para exigir seus direitos. No ano seguinte, surgiu no Rio de Janeiro o **Teatro Experimental do Negro** (TEN), grupo liderado pelo intelectual e artista negro Abdias do Nascimento, que apresentava peças sobre a vida e a luta do povo negro. O TEN era responsável também pela

publicação do jornal *Quilombo*. Em 1945, no Rio de Janeiro, foi fundado o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, cujos principais objetivos eram: liberdade de palavra escrita e falada, liberdade de culto às religiões afro-brasileiras, punição às empresas que faziam seleção baseadas na cor, abolição da seleção em função da cor nas escolas militares<sup>35</sup>. Nessa mesma época, o poeta negro Solano Trindade, autor de *Cantares do Meu Povo*, uniu-se ao intelectual negro Edson Carneiro para fundar o Teatro Popular Brasileiro, grupo teatral que se apresentou em várias capitais da Europa, com grande sucesso.

Na década de 50, a veiculação de preconceitos e estereótipos no livro infantil já era alvo de críticas por parte de entidades, associações e organizações do Movimento Negro. A primeira denúncia explícita e documentada dessa prática nos livros infantis partiu de Guiomar Ferreira de Matos, autora de *O preconceito nos livros infantis*<sup>36</sup> e advogada da Associação dos Empregados Domésticos. Naquele recuado ano, portanto, Matos já apontava os efeitos perniciosos de textos e imagens racistas para a criança negra, tema que só seria incorporado e trabalhado pela Universidade a partir dos anos de 1970. Em 1954 também, foi organizada, em São Paulo, a **Associação Cultural do Negro** (ACN). Esta associação desenvolvia atividades culturais, esportivas e recreativas e chegou a editar também Cadernos de Cultura, contendo 15 poemas de Carlos Assumpção e Osvaldo Camargo. Eis um dos versos de Carlos Assumpção:

*Mas irmão, fica sabendo  
Piedade não é o que eu quero  
Piedade não me interessa  
Os fracos pedem piedade  
Eu quero coisa melhor  
Eu não quero mais viver  
No porão da sociedade  
Não quero ser marginal  
Quero entrar em toda a parte  
Quero ser bem recebido  
Basta de humilhações  
Minha alma já está cansada  
Eu quero o sol que é de todos  
Ou alcanço tudo o que eu quero  
Ou gritarei a noite inteira  
Como gritam os vulcões  
Como gritam os vendavais  
Como grita o mar*

<sup>35</sup> Ver a esse respeito BARBOSA: 1985; DOMINGUES: 2008; MOURA: 1989;

<sup>36</sup> O texto foi publicado na revista *Forma*; nº 4, em 1954.

*E nem a morte terá força  
Para me fazer calar!*

(PROENÇA FILHO, 2004; 179).

Nos anos seguintes, a comunidade negra continuou se organizando e lutando para aumentar a sua participação na vida nacional. Com a instalação de ditadura militar, em 1964, no entanto, todo e qualquer movimento popular, inclusive o Movimento Negro, passou a ser duramente reprimido. Apesar disso, continuaram ocorrendo por todo o Brasil centenas de manifestações com a participação de quadros do Movimento Negro pela volta da democracia e por melhores condições de vida. A partir dos anos 70, a luta contra o racismo é reavivada e se mistura à dos trabalhadores.

Numa manifestação ocorrida em 1978, vários grupos negros reuniram-se nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo para protestar contra a morte sob torturas do trabalhador negro Róbson da Luz e a discriminação sofrida por quatro atletas juvenis negros, expulsos do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo, sem nenhuma justificativa. Durante esse ato público, ocorreu à unificação das várias organizações negras, nascendo assim o **Movimento Negro Unificado (MNU)**. Com a fundação do MNU, o Movimento Negro retornava a cena política brasileira fortalecida pela integração de suas diferentes frentes de luta num só corpo político. Sobre o contexto de fundação do MNU, o autor de um balanço recente da trajetória do Movimento Negro na República afirmou:

*No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola.(...). No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista.(...) A política que conjugava raça e classe atraiu aqueles ativistas que cumpriram um papel decisivo na fundação do Movimento Negro Unificado: Flávio Carranço, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira. (Domingues, 2008: 8)*

O ato público de 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, reunindo cerca de 2 mil pessoas é considerado um marco na luta negra contra o

racismo. Três anos depois o MNU aprovava um Programa de Ação que defendia os seguintes pontos:

*Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2008: 9).*

Note-se que na época o mais destacado dos movimentos sociais de defesa dos direitos das populações negras no Brasil já reivindicava a inserção da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Isto por si só, seria suficiente para desvelar a importância das demais entidades e entidades do Movimento Negro, com destaque para o MNU, nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Na década em que ocorria a fundação do MNU, entidades baianas do Movimento Negro apresentavam alternativas concretas à educação formal por meio de currículos pluriculturais e ações visando à defesa e a valorização de populações negras e pobres da cidade de Salvador. Duas delas merecem destaque.

#### **A Associação Cultural - Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê**

Fundada em 1974, a Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê é uma entidade não-governamental, sem fins lucrativos, que se desenvolveu na Liberdade, um bairro de Salvador com densa população afro-brasileira. Seu objetivo tem sido o de propagar a cultura de matriz africana e combater o racismo anti-negro.

Desde 1988 o Ilê Aiyê vem desenvolvendo ações educativas através da Escola Mãe Hilda no sentido de ampliar o conhecimento e fortalecer a identidade e a auto-estima das crianças afrodescendentes. Em 1995, o Ilê Aiyê criou o Projeto de Extensão Pedagógica que visa a construção da cidadania em torno de três eixos: Educação Preventiva Integral; Etnicidade e Iniciação Profissional. A partir desse projeto também foi criada a Banda Erê e o Coral Erê que pertence a Escola de





Percussão, Centro e Dança Band'Erê. Recentemente o Ilê firmou convênios com a Prefeitura Municipal do Salvador e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), para a área de educação (...).

Comentando a atuação do Ilê Aiyê, Zulu Araújo afirmou:

*A característica mais marcante do trabalho do Projeto de Educação Pedagógica do Ilê é o seu corte racial. Este tem sido o eixo fundamental de todo e qualquer trabalho desenvolvido pelo Ilê, notadamente na área educacional. Em alguns momentos esta opção pelos afros-descendentes e pelos excluídos tem servido de pretexto para fortes críticas ao trabalho do Ilê, acusando-os de racismo às avessas. Estas críticas têm origem clara e definida: os conservadores de sempre que não se conformam com o combate aberto que o Ilê faz a todas as formas de racismo e o sucesso que este trabalho vem alcançando na cidade do Salvador. O Ilê, ao longo de quase três décadas, e mais ainda a partir do seu trabalho educacional, põe em primeiro plano a valorização da auto-estima negra, dos valores culturais e religiosos de origem negra, enfim, do ser negro. Tem sido em torno deste objetivo maior que o Ilê tem formado e preparado centenas de jovens negros para o mercado de trabalho, para o mundo artístico e para a militância contra o racismo propriamente dito. (ARAÚJO. In: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0153.pdf>. Acessado em 05/07/08)*

O trabalho do Ilê Aiyê serviu de inspiração para alguns projetos como o “Projeto de Profissionalização para Cidadania” do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, centrado na educação afro-brasileira e projetos do poder público em andamento visando combater a evasão escolar e acolher crianças em situação de risco, cujo número em Salvador não é pequeno.

### **A Escola Criativa Olodum**

A Escola Criativa Olodum é uma obra do Grupo Cultural Olodum, fundado em 1979 no Pelourinho e tem entre seus principais objetivos a construção da cidadania a partir das experiências de vida dos próprios alunos. Sua ação pioneira foi a Banda Mirim do Olodum, composta de crianças de 7 a 12 anos, expostas a situações de risco e moradoras do Pelourinho. A Banda Mirim é hoje reconhecida no exterior (em países escandinavos e da Europa ocidental, como Alemanha e França). A possibilidade de participar do aprendizado, da criação e execução de diferentes ritmos de matriz afro tem sido decisiva para o ingresso e permanência dessas crianças no mundo da educação formal e do desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito da sociedade brasileira e do país. Uma estratégia da Escola

Criativa Olodum foi condicionar a participação do aluno na Banda, ao desempenho dele na escola pública; fato que estimulou tanto a permanência da criança na escola quanto da implementação do projeto de combate ao racismo que o Olodum vem desenvolvendo nas escolas da Rede Pública.

Assim a Escola Criativa Olodum transformou-se em um ícone e um modelo que tem seguidores tanto na Bahia quanto em outras partes do Brasil. Como exemplo temos a Escola Pracatum, concebida e liderada pelo artista Carlinhos Brown, que busca conferir dignidade às crianças e adolescentes do Candeal, outro bairro de Salvador com densa população afro-brasileira. Temos, além disso, também experiências bem sucedidas com o Grupo “Os Meninos do Morumbi”, em São Paulo; o Grupo Cultural Afro-Reggae, do Rio de Janeiro, e o Grupo Quilombo de Sergipe, em Sergipe.

Os objetivos de afirmação étnica e de valorização da cultura afro, aliados às dificuldades encontradas num mercado monopolizado por grandes editoras, levaram os literatos e poetas negros a formar grupos, entre eles o *Quilombo hoje*<sup>37</sup>, de São Paulo, criado em 1980, responsável pela publicação dos *Cadernos Negros*, periódicos com vários números em circulação, o grupo *Negrícia*, Poesia e Arte do Crioulo, lançado no Rio de Janeiro, em 1982, e o grupo Gens (Grupo de Escritores Negros de Salvador), nascido em 1985. Não é menos importante a participação de pesquisadores que trabalham com a temática negra em seminários, fóruns, congressos promovidos por entidades negras ou sindicatos de professores da Rede Pública ou por Universidades. As dissertações, teses e artigos desses pesquisadores militantes vem influenciando tanto os alunos da graduação da pós-graduação bem como os professores do Ensino Fundamental e Médio nas salas de aula do país todo.

Por conta desse esforço intelectual dos quadros formados no seio do próprio Movimento Negro, o encontro de professores/pesquisadores negros, realizado em Brasília, em agosto de 1996, para avaliação do PCN e elaboração do laudo técnico para o Ministério da Educação, teve desdobramentos importantes, seja na formulação de políticas públicas em defesa dos afro-brasileiros, seja no tocante à ocupação de espaços no governo Lula.

### **Movimento Negro e Legislação**

As lutas do Movimento Negro para corrigir erros relativos a história dos afro-brasileiros; preencher lacunas relativas a essas histórias; apontar a existência de estereótipos e

---

<sup>37</sup> “*Cadernos Negros*”, editado pelo Quilombo hoje, em São Paulo, apresenta poemas e contos de autores afrodescendentes. Completou vinte anos de publicação no ano de 2001.

preconceitos em textos e imagens de materiais didáticos e exigir a inserção da história e cultura de matriz africana numa base curricular – quase que exclusivamente eurocêntrica – não foram em vão. Ainda que crivadas por interesses diferentes dos que animam o Movimento Negro há décadas, algumas reivindicações desse mesmo movimento foram se insinuando até penetrarem por completo o texto de alguns dos mais importantes documentos oficiais dos anos que antecederam o lançamento das coleções que nos propomos a investigar; são eles: a **LDB de 1996**; os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, de 1997 (que propunham e orientavam o trabalho com o tema Pluralidade Cultural) e o texto intitulado *Superando o Racismo na Escola*, (1999), organizado pelo professor Kabengele Munanga. Os dois últimos documentos citados tiveram a chancela pelo MEC e foram distribuídos às escolas de Ensino Fundamental tornando-se uma ferramenta importante na luta contra todas as formas de discriminação e preconceito existentes em nossa sociedade, instruindo e capacitando os professores no combate ao racismo na sala de aula. Lembre-se aqui que, para a aprovação desses documentos todos, foi decisiva a contribuição do Movimento Negro.

Como se vê, a educação foi um dos elementos-chave da carta programática do Movimento Negro desde a formação da FNB (Frente Negra Brasileira), nos anos de 1930. E a preocupação com o livro didático e a inserção da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares integram a agenda do Movimento Negro desde a fundação do MNU, no final dos anos 70.

A luta pela inserção da matriz afro nos currículos escolares esposada pelo MNU se explica pela defesa que esse movimento social faz, desde o seu surgimento, de um anti-racismo diferencialista que, segundo um estudioso do assunto

*“...considera ser necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica que homogeneiza e desenraiza o indivíduo negro, ao mesmo tempo em que espalha uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo”.* (D’ADESKY, 2001: 161).

Daí a proposta de se alimentar o currículo com a história da África, com ênfase na sua diversidade, e a história dos africanos e seus descendentes no Brasil, que, como lembrou um historiador:

*“...imprimiram marcas próprias sobre vários aspectos da cultura material e espiritual deste país ...”* (REIS e GOMES, 1996: 9)

Desde sua inclusão pelo MNU, o combate ao racismo<sup>38</sup> nos materiais didáticos também integrou a agenda dos vários organismos estaduais e municipais (como o Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo) e de organizações não-governamentais como *Geledés*, *Fala Preta*, *Núcleo de Estudos do Negro*, *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades* (CEERT), o *Ilê Ayê* entre outros. Paralelamente a isto, as pesquisas acadêmicas avançavam na sua caracterização do racismo, dos entraves à formação da identidade negra e dos estereótipos, preconceitos e discriminação nos livros didáticos<sup>39</sup>.

Nas últimas décadas, a trajetória de lutas do Movimento Negro foi favorecida por três episódios marcantes: o movimento pela Constituição de 1988; as comemorações do centenário da Abolição; a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001<sup>40</sup>. No âmbito governamental, a adoção pelo governo, em 1995, do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que contém capítulos sobre educação, afro-brasileiros, indígenas entre outros; a formação do GTI coordenado pelo professor Hélio Santos naquele mesmo ano; **as avaliações sistemáticas de livros didáticos**, iniciadas também em 1995, cujo critério<sup>41</sup> condenava à exclusão obras que manifestassem preconceitos de raça, classe, gênero e religião; as fichas de avaliação das obras inscritas e um comentário minucioso a respeito das obras aprovadas.

Um avanço, ainda que tímido, pôde ser notado também na LDB de 1996. Um importante estudo<sup>42</sup>, que compara as três últimas LDBs (Leis de Diretrizes e Bases) no tocante ao tratamento do quesito raça ocupou-se em examinar detalhadamente as leis 4.024/61, 5.692/71 e a 9394/96 atento aos termos negro, afro-brasileiro, indígena, índio, raça, cor, etnia, minoria, cultura negra ou indígena, igualdade, desigualdade, tolerância, discriminação, preconceito, segregação e racismo, termos indicativos do tratamento dado à raça. E, depois de um exame minucioso, concluiu que a LDB de 1961 defendia enfaticamente uma escola para todos e condenava quaisquer preconceitos de classe e de raça, mas não conferia centralidade à dimensão racial; já a lei 5.692/71, tal como sua antecessora, condenava o preconceito de raça

---

<sup>38</sup> Ver a esse respeito MUNANGA, (1997).

<sup>39</sup> Ver a esse respeito SILVA (2001) e OLIVEIRA (2000).

<sup>40</sup> A Conferência de Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, teve um diferencial que foi a intensa participação de mulheres a começar pela escolha de Dlamini Zuma, Ministra das Relações Exteriores da África do Sul, e de uma brasileira negra, Edna Roland, respectivamente como Presidente e Relatora-Geral da Conferência, o que conferiu visibilidade a crescente participação nas lutas sociais desenvolvidas em todo mundo

<sup>41</sup> No capítulo 3 trabalharemos os critérios de avaliação das obras eleitas para análise.

<sup>42</sup> Nos referimos ao artigo de DIAS, IN: ROMÃO, 2005, 49-62.

e defendia a escola para “todos”, mas também mantinha a população afro-brasileira na invisibilidade. (Como se sabe essa LDB foi produto do regime militar então vigente e, como era de se esperar, tinha as marcas do autoritarismo). O mesmo não se pode dizer com relação a 9.395/96.

Os debates para a aprovação da LDB de 1996 se desenvolveram num clima muito mais favorável ao diálogo do que o vivido durante a aprovação da 5.692/71. Esta LDB foi gestada no processo de redemocratização política do país e sob intensa mobilização dos movimentos sociais populares, entre eles, o Movimento Negro. E teve a seu favor ainda três marcos fundamentais: a Constituição de 1988, cujo artigo 5º tornava o racismo crime inafiançável e imprescritível; as manifestações públicas envolvendo o Centenário da Abolição<sup>43</sup> e a publicação de importantes matérias sobre racismo na imprensa, com destaques para o *Jornal do Brasil*, *O Globo* e a *Folha de São Paulo*<sup>44</sup>.

O Movimento Negro se valeu das comemorações do Centenário da Abolição para organizar eventos no Brasil inteiro e conseguir espaços em jornais e na televisão. Na mídia publicaram-se artigos com tabelas e gráficos que davam visibilidade às desigualdades sócio-raciais, e demonstravam a situação de desvantagem em que se encontrava população afro-brasileira nos quesitos saúde, educação, mercado de trabalho etc. Muitos puderam saber sobre as reais condições da população afro-brasileira e a desigualdade de oportunidades por meio de tabelas e gráficos que comparavam suas condições sócio-econômicas à dos brancos. Os estudiosos reuniam assim argumentos e informações para derrubar o mito da igualdade de tratamento e de oportunidades em solo brasileiro.

O terceiro marco significativo foi à comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1995. Intelectuais e militantes promoveram debates e elaboraram propostas de ação afirmativa<sup>45</sup>, especialmente na área do trabalho e da educação. Naquele

---

<sup>43</sup> Ver a esse respeito a publicação Revista USP - março/maio 1989.

<sup>44</sup> Se comparado a São Paulo e Salvador, a cidade do Rio de Janeiro foi de longe o local onde o racismo foi mais discutido pela imprensa no centenário da Abolição: o Rio concentrou 70% das matérias sobre o assunto, contra 19% de São Paulo e 11% de Salvador. A presença massiva do Rio de Janeiro, segundo um estudioso: (...) *reflete provavelmente a força do Movimento Negro Unificado (através do SOS Racismo) naquela capital ma, também, e, principalmente, o fato de que o movimento anti-racista fora respaldado e institucionalizado no Rio de Janeiro pela administração Leonel Brizola.* (GUIMARÃES, 1996: 88).

<sup>45</sup> Segundo um estudioso “ações afirmativas consistiriam em promover privilégios de acesso a meios fundamentais, educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”. (GUIMARÃES, 1997: 233). Outra definição possível é a formulada pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra no Brasil, segundo o qual “ação afirmativa é uma medida que tem como objetivo eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela

ano, a expectativa de vida do brasileiro, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 64 anos para os homens e de 70 anos para as mulheres; na cidade de São Paulo, os afro-brasileiros não chegavam a atingir essa média: 63% dos homens negros e 40% das mulheres negras morrem antes de completar 50 anos<sup>46</sup>. Além disso, cruzando raça e classe, Maria Inês Barbosa (1998) demonstrou que, em 1995, na cidade de São Paulo, a população afrodescendente e pobre encontrava-se segregada em determinados espaços.

Os eventos de 1995 culminaram com a Marcha Zumbi dos Palmares: contra o racismo, pela cidadania e a vida, que contou com a participação de 10 mil afro-brasileiros. Em Brasília, entregaram um documento ao então presidente Fernando Henrique Cardoso que, de sua parte, atendeu a uma antiga reivindicação do Movimento Negro: criou, em 20 de novembro daquele mesmo ano, o “Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra” (GTI)<sup>47</sup>. Naquele momento, os debates para aprovação de uma nova LDB se intensificavam. A penúltima redação do documento conhecida como projeto Jorge Hage, era genérica: afirmava que o ensino de História devia levar em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias que formaram o povo brasileiro. Mas em momento nenhum dizia quais culturas, raças e etnias eram essas. Já o art. 26, parágrafo 4º da lei 9.395/96, explicitava as culturas/etnias que o ensino de História deveria focar: as de matriz **indígena, africana e européia**.

Se com a LDB de 1996, os militantes, educadores e pesquisadores sensíveis ao racismo no Brasil, obtiveram apenas ganhos pífios, no ano seguinte, com a publicação dos PCNs, tiveram alguns de seus anseios atendidos. Depois de amplas e aprofundadas discussões de propostas curriculares de cidades e estados brasileiros; de reflexões sobre experiências

---

*discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros*”. (SANTOS, 1999, 25).

<sup>46</sup> Ver a esse respeito BARBOSA, 1998.

<sup>47</sup> O Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra (GTI), criado por Decreto Presidencial de 20 de novembro de 1995, foi encarregado de formular políticas públicas para valorização e promoção dos direitos dos afro-brasileiros. Entre as realizações do seu primeiro ano de trabalho, o Governo destaca as seguintes: criação do programa nacional de combate à anemia falciforme, doença genética que atinge, sobretudo indivíduos da raça negra; inclusão do quesito cor nas declarações de óbito e de nascidos vivos; inclusão do quesito raça/cor no censo escolar e em todos os levantamentos estatísticos educacionais; encaminhamento dos estudos e das propostas para o cumprimento do disposto no artigo 68 das disposições transitórias da Constituição para a titulação dos ocupantes das terras remanescentes de Quilombos, a exemplo dos títulos já emitidos para as comunidades de Pacoval e Água Fria (Estado do Pará); proposta de uma programação para a TV-Escola, com vistas à revisão da história do Brasil sob a ótica da contribuição africana para a formação social brasileira; reavaliação dos livros didáticos distribuídos aos alunos do ensino fundamental de todo o país, tendo sido excluídas as publicações que continham preconceitos ou erros formais, bem como discriminação ou estereótipo de raça, cor ou gênero; acompanhamento, junto ao Ministério da Educação, da elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

nacionais e internacionais e do Plano Decenal de Educação, estudiosos e técnicos do Ministério da Educação apresentaram à sociedade brasileira os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, segundo seus autores, deveria ser um *referencial de qualidade* para a educação no Ensino Fundamental em todo o País (p.5). A grande novidade introduzida pelos PCNs<sup>48</sup>, no tocante a questão racial, era a inserção da Pluralidade cultural como um dos temas transversais a ser trabalhado ao longo do Ensino Fundamental.

Os critérios adotados para a eleição dos temas transversais foram: **urgência social** (questões graves que emperram o exercício da cidadania); **abrangência nacional**; **possibilidade de ensino/aprendizagem no Ensino Fundamental**; e **capacidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social** (objetivo último dos PCNs). Segundo o documento, os temas transversais não constituíam novas áreas de ensino e deveriam ser trabalhados na perspectiva da transversalidade (atravessando os conteúdos curriculares e propiciando uma compreensão abrangente dos diversos objetos) e da interdisciplinaridade (o que evitaria a segmentação entre os diversos campos do saber).

O texto sobre o tema Pluralidade Cultural não se restringia, como o fez a LDB de 1996, a recomendar o estudo das contribuições dos principais grupos étnicos e culturais formadores da sociedade brasileira (indígenas, africanos e europeus); ia além: apontava a necessidade de compreender as relações entre essas etnias e culturas; e tinha o mérito de reconhecer que, na sociedade brasileira, essas relações são marcadas por desigualdades sócio-econômicas e condutas discriminatórias e excludentes.

Incorporando estudos recentes de intelectuais negros e brancos, os PCNs caracterizavam a “exclusão social” como produto do binômio: desigualdade social e discriminação. E definia exclusão social como “impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e de participação na gestão coletiva do espaço público – pressuposto da democracia”, (PCNs, vol. 10; Temas Transversais; p.121). Na justificativa do tema Pluralidade/Cultural, seus autores apontavam a existência do preconceito e de manifestações de racismo no interior da escola bem como os prejuízos que isto causa aos alunos, professores e funcionários discriminados.

No passo seguinte, o documento em questão *reconhecia* que a aplicação e aperfeiçoamento da legislação são decisivos, mas *insuficientes* no combate ao preconceito e à discriminação (p. 123). Afirmava também que o combate ao racismo dependia de um

---

<sup>48</sup> Os PCNs são compostos de dez volumes, três dos quais referentes aos Temas Transversais, sendo um deles o tema Pluralidade Cultural e Educação.

conjunto de fatores e que a escola tinha um papel fundamental no processo de conscientização e mudança. A escola, dizia o documento, deveria instrumentalizar-se para responder questões respondidas “indevidamente pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento”; daí a necessidade imperiosa de formar professores no tema da Pluralidade Cultural. (p. 123)

Outro passo importante do documento foi denominar algumas das 210 etnias indígenas, como os Kaingang, Guarani, no Sul do país; Xavante, Bororo; no Centro-Oeste Baniwa, Tukano, no Noroeste amazônico etc, e a imensa população descendente de povos africanos como os yorubás, os jejes<sup>49</sup>, e os inúmeros povos bantos<sup>50</sup> (p. 126).

O documento denunciava também o “racismo difuso”, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada; criticava a visão segundo a qual o Brasil é produto da união harmônica das três raças – o índio, o branco e o negro – presente há décadas nos livros do Ensino Fundamental I; segundo os PCNs, além de elidir a diversidade e neutralizar as diferenças culturais e de transmitir uma concepção de cultura uniforme, essa visão deprecia as diversas contribuições dos povos que conviveram em território brasileiro<sup>51</sup> (p. 126). Outro passo importante do documento é a crítica explícita ao “mito da democracia racial” e a sua capacidade de empurrar para uma “zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão”. Com base em pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação – o documento dizia ser bastante “comum a expectativa de desempenho baixo em relação ao aluno proveniente das camadas economicamente menos favorecidas e/ou grupos étnicos social/discriminados” (p. 126).

No âmbito da escola, os autores do documento buscaram na ética, nos conhecimentos jurídicos (chamando atenção para o fato de que a Constituição de 1988 é uma das mais avançadas quanto aos temas do respeito à diferença e do combate à discriminação); conhecimento históricos e geográficos (onde se destaca a importância do estudo da África em toda sua complexidade antes e depois do processo de mercantilização da escravidão, e das

<sup>49</sup> **Jeje**: designação genérica por que ficaram conhecidos no Brasil os africanos do grupo de línguas ewe-fon, provenientes do reino do Daomé. (CASTRO, 2005: 259).

<sup>50</sup> **Banto**: grande família lingüística africana, e por extensão, dos seus falantes, que compreende mais de cem milhões de indivíduos concentrados em territórios ao longo de toda a extensão ao sul da linha do equador, entre eles, Congo, Angola, Moçambique, Quênia, Zimbábue, Zâmbia, África do Sul. (CASTRO, 2005: 169.). A respeito dos bantus ver também LOPES, 2004. Merece menção dois equívocos perpetrados à página 125, vol 10 dos PCNs: 1º) os daomeanos aparecem citados ao lado dos jejes como se fossem diferentes entre si; mas, na verdade, os jejes habitavam o antigo reino de Daomé; portanto, os jejes são daomeanos; 2º) os bantos estão citados ao lado de congoleses e angolanos; na verdade os angolanos, os congoleses são povos pertencentes ao tronco-lingüístico banto.

<sup>51</sup> A respeito da crítica a essa concepção homogeneizadora ver: MUNANGA, 1997.



repercussões desse processo sobre os afrodescendentes na atualidade); conhecimentos sociológicos; conhecimentos antropológicos (com destaque para os conceitos de cultura, raça e etnia); linguagens e representações; conhecimentos populacionais (envolvendo dados como renda *per capita*, PIB *per capita*, índice de evasão escolar, índice de mortalidade infantil etc.); conhecimentos psicológicos e pedagógicos (que permitem fornecer um maior conhecimento mútuo e dos grupos étnicos e sociais colaborando, assim, para a conscientização e afirmação de identidades e singularidades).

Os PCNs<sup>52</sup> ampliaram também a idéia de discriminação mostrando que ela se manifesta não somente por meio de palavras, mas também através de gestos, comportamentos que estigmatizam e afastam os discriminados, e a assunção da **existência do “mito da democracia racial”** e seu efeito pernicioso sobre a sociedade brasileira. Os PCNs<sup>53</sup> recomendavam ainda sensibilidade, intencionalidade, informação e a prática do desvelamento para a superação da discriminação. Esse considerável avanço do Ministério da Educação, consubstanciado na inserção do tema “Pluralidade Cultural e Educação” nos Parâmetros Curriculares Nacionais se deveu também, ainda que em parte, às ações e manifestações do Movimento Negro. Na última década, o Movimento Negro ampliou seus quadros. Como lembra uma estudiosa:

*(...) sacerdotes do candomblé, jovens universitários, pesquisadores, sindicalistas, grupos culturais, mulheres, trabalhadores rurais, aliados brancos estudiosos da problemática social do negro, militantes na luta anti-racismo, passam a compor os quadros do movimento negro, atuando nas questões sociais gerais e específicas, em dupla militância, que lhes confere o reconhecimento das instâncias que lutam pelos direitos de classe e pelos que, aliado a esses, também lutam pelo reconhecimento, respeito e direitos iguais para os negros e demais grupos estigmatizados no país. (SILVA, 2002; 149).*

O Movimento Negro diversificou e ampliou também suas formas de atuação junto a sindicatos, centrais sindicais, partidos políticos, estabelecimentos de ensino fundamental, secundário e universitário; secretarias e ministérios do governo brasileiro, tais como o MEC.

---

<sup>52</sup> Sobre os PCNs e o papel do Governo Federal no tocante a currículo ver o artigo de Elba de Sá Barreto (IN: BARRETO, 2000: 5-42).

<sup>53</sup> Sobre as propostas curriculares de História para o Ensino Fundamental de estados e municípios escritas entre 1985 e 1995 e que, portanto, forneceram importantes subsídios para a elaboração dos PCNs ver BITTENCOURT. IN: BARRETO, 2000: 127-161.

Essa luta conjunta de grupos organizados da sociedade civil em favor de uma sociedade plural e efetivamente democrática se traduziu também na aprovação das leis municipais, estaduais e federais de combate ao racismo (que apresentamos a seguir de modo resumido). O quadro foi construído a partir de SILVA JR, Hédio 1998. *Anti-racismo – coletânea de leis brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais*. São Paulo: Editora Oliveira Mendes.

Município	Referencial
Salvador	Capítulo II. Art. 183 §6º. É vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito
São Luiz do Maranhão	Capítulo III. Seção I. É proibida toda e qualquer manifestação preconceituosa ou discriminatória de qualquer natureza nas escolas públicas municipais e nas conveniadas com o município.
Belo Horizonte	Capítulo v. Art. 163. §4º. É vedada a adoção de livro didático que determine qualquer forma de discriminação ou preconceito.
Goiânia	Capítulo III. Seção I. Art. 236. O ensino será administrado com base nos seguintes princípios (...) VIII — educação igualitária, eliminando estereótipos sexíferos, racistas e sociais da sala de aula, livros e manuais destinados à população infanto-juvenil.
Rio de Janeiro	Capítulo IV. Art. 321, VIII — educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares.
São Paulo	Capítulo I. Art. 203, II — é dever do município garantir: educação igualitária, desenvolvendo o espírito crítico em relação a estereótipos sexuais, raciais e sociais das aulas, cursos, livros didáticos, manuais escolares e literatura.
Constituição do Estado de Goiás. Cap. III. Seção I. Art.156, VIII — garantia de educação não diferenciada, através da preparação de seus agentes educacionais e da eliminação, no conteúdo do material didático, de todas as alusões discriminatórias à mulher, ao negro e ao índio.	
Fonte: ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA2003. IN: <i>Revista de Educação e Pesquisa</i> : v. 29, nº 1 jan/jun: 141.	

Ao mesmo tempo, militantes negros e não-negros apresentaram análises e propostas de superação do racismo e de políticas públicas de ação afirmativa voltadas à inclusão dos afrodescendentes. Militantes católicos (padres, freiras e leigos integrantes da Pastoral Afro-Brasileira e Latino Americana) intensificaram sua luta pelo respeito às religiões de matriz africana organizando ou participando de missas acompanhadas pelos sons dos atabaques, cantos e oferendas de comidas (batizadas por isso de missas-afro) e desenvolvendo trabalhos assistenciais junto a populações carentes.

Militantes da área da saúde (médicos, psicólogos, assistentes sociais) denunciaram o descaso do Estado brasileiro para com doenças que atingem preferencialmente os descendentes de africanos tais como hipertensão arterial e anemia falciforme<sup>54</sup>, dois graves problemas de saúde pública. Simultaneamente, pesquisas de intelectuais militantes vieram ampliando e divulgando conhecimentos e informações sobre o racismo na escola, propondo estratégias de combate às práticas e condutas racistas e divulgando a discriminação em imagens e textos que constam de materiais pedagógicos de grande circulação. Vários desses trabalhos foram reunidos na forma de artigos em um volume de grande importância para o

<sup>54</sup> Ver a esse respeito Suely Regina Boulos. 1991. TCC intitulado *Hipertensão em Negros: uma doença social*; São Caetano do Sul. Ver também Anemia falciforme, Cartilha produzida pela equipe de saúde de *Fala Preta*, Organização de Mulheres Negras.

tratamento do tema Pluralidade Cultural. Estamos nos referindo a *Superando o racismo na escola*, uma publicação de 1999 do Ministério da Educação e do Desporto, organizada por Kabengele Munanga.

Esta publicação reunindo onze artigos de intelectuais comprometidos com a defesa e promoção das populações afro-brasileiras foram reunidos por seu organizador com o objetivo de capacitar e estimular os professores da Educação Básica para o combate ao racismo no espaço da escola. Segundo Ricardo Henriques e Eliane Cavalleiro, o documento pretende provar:

*(...) o quanto nossas práticas pedagógicas se enriqueceriam se soubéssemos incorporar substantivamente a contribuição negra ao repertório constitutivo de nossa visão de mundo e da nossa humanidade. (HENRIQUES e CAVALLEIRO, IN: MUNANGA, 2005: 13).*

Sobre como alcançar esse objetivo diz Munanga:

*A preocupação fundamental dos autores desses textos não é fornecer aos professores e educadores as fórmulas e as receitas anti-racistas prontas, pois elas não existem. Mas, sim, de estimular e levar sua imaginação criativa a inventá-la. Visto deste ângulo, os diversos textos arrolados no livro vão servir apenas como exemplos e como modelos limitados, para que cada um, de acordo com as peculiaridades de sua região, de sua cidade, de sua escola, de sua classe, etc., possa descobrir caminhos apropriados, caminhos esses que podem ser encontrados em outros livros e outros textos, nos mapas geográficos e Atlas, revistas e jornais, nos museus, nas praças das cidades, nas igrejas e outros monumentos públicos. (MUNANGA, 2005: 19)*

Todos os artigos trazem contribuições importantes e análises amparadas por reflexões e vivências de seus autores. Mas vale chamar a atenção para o artigo de Nilma Lino Gomes, seja por seu contundente questionamento da prática docente (Que tipo de profissionais temos sido?), seja por seu empenho em apontar estratégias, caminhos, saídas para a angustiante pergunta “que fazer para combater o racismo no interior da escola”? Eis uma de suas recomendações:

*Uma estratégia interessante e que poderá nos ajudar na mudança de valores e práticas é conhecer outras experiências de intervenção bem sucedidas no trato da questão racial. Posso citar, nas poucas páginas desse artigo, a experiência do Núcleo de Estudos Negros – NEN, de Florianópolis. Além de publicações e*

*de folhetos informativos, esse grupo tem produzido vídeos, participado e promovido debates com a presença de especialistas na área, orientado projetos nas escolas, etc”. A série “Pensamento Negro em Educação” é uma publicação desse grupo que deveria fazer parte da biblioteca de todo(a) professor(a). O Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê em Salvador é também uma experiência que deve ser conhecida e que trabalha na fronteira da mudança de valores e instauração de novas práticas. Esse projeto tem realizado trabalhos em parceria com escolas públicas, capacitando professores(as) e envolvendo os alunos em projetos pedagógicos e oficinas, cuja temática racial é o objetivo principal. (GOMES, IN: MUNANGA, 2005:151)*

Essa publicação reeditada em 2005 vem servindo para ajudar na mudança do rumo da educação no Brasil. Todas essas ações e publicações em defesa de direitos e oportunidades iguais para a população afro-brasileira têm contribuído tanto para uma reflexão da sociedade brasileira sobre si mesma quanto para uma mudança de postura em relação ao binômio raça e educação por parte do Estado; da Universidade, da escola; dos partidos políticos, igrejas; sindicatos etc. Recentemente, outros ministérios também produziram documentos que condenam o preconceito, a discriminação ou estereótipos raciais em livros didáticos. O Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, Ministério da Justiça, 2002, proposta, 214) propõe:

*Apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a constituição da identidade nacional.*

O relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas destaca, entre as medidas governamentais:

*(...) a revisão dos conteúdos dos livros didáticos visando a eliminar a veiculação de estereótipos e a introdução do tema da diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais.*

A intervenção do Movimento Negro com vistas a modificar currículos de base eurocêntrica; retirar as visões e as imagens preconceituosas que constam dos livros didáticos e corrigir os erros referentes à história dos afro-brasileiros não foi em vão: em janeiro de 2003, uma das primeiras ações do governo Lula foi a aprovação da Lei 10.639 que atendia a uma antiga reivindicação do MNU: a inserção da história da África e dos afro-brasileiros nos

currículos escolares. O projeto de lei foi apresentado pelos deputados federais Ester Grossi, educadora do Rio Grande do Sul e Ben-Hur (militante do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul), ambos do Partido dos Trabalhadores. A Lei nº 10.639 alterou os artigos 26 e 79 da Lei nº 9.394/96 tornando obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial. A lei não faz rodeios; vai ao ponto; eis resumidamente o que ela diz:

*"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira".*

*§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.*

*§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (...)*

*"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra"*

No tocante às leis educacionais, merece destaque também a aprovação em 10/03/2004, pelo Conselho Nacional da Educação, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Apesar disso, a Lei 10.639/03 tem encontrado sérios obstáculos a sua implementação em vários brasileiros, seja na esfera pública (escolas, secretarias, prefeituras), seja na privada. Comentando a banalização na abordagem da lei 10.639/2003 Rachel de Oliveira diz:

*Muitos professores de escola pública estão questionando a existência da lei e afirmam que na sua escola não existe esse tipo de problema (práticas de racismo e preconceito) e em seguida falam que o tema sempre é abordado nas festas e datas comemorativas. Já nas escolas particulares a rejeição é justificada pela ausência de alunos negros nas instituições. ([http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul03/tem\\_verde\\_imp.html](http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul03/tem_verde_imp.html) Acessado em 05/07/2008).*

### **A mão do Estado: prescrições e avaliações**

Para uma maior compreensão do nosso objeto de estudo também é importante acompanhar, no plano diacrônico, a atuação do Estado no universo do livro didático. A

importância do Estado nesse universo pode ser aquilatada levando-se em conta o que disse BITTENCOURT (1993):

*Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos de intelectuais instalados no poder ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente, pela instituição escolar. A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo ‘civilizado’, preservando, paradoxalmente, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. A manutenção desse controle exigiu a criação de uma legislação para evitar ‘desvios’, comprovando que o projeto concebido pelo poder estatal sofria ‘distorções’ em seu processo de elaboração. (BITTENCOURT: 1993; 74-5)*

De fato o MEC – o representante do Estado – tem um peso grande, tanto na conformação do mercado quanto nas orientações que o editor e seus assistentes fornecem a autores e ilustradores. No meio editorial, a mediação entre o Estado e as editoras é feita, geralmente, pelo editor e seus assistentes; são eles que interpretam, por assim dizer, as orientações contidas nos documentos oficiais. Lembre-se aqui que editor é um lugar de poder e suas orientações têm uma enorme força<sup>55</sup>, sobretudo no circuito da produção, influenciando autores, ilustradores e trabalhadores do setor de iconografia. Além disso, a maior parte do faturamento das grandes editoras brasileiras provém da venda de livros didáticos. E a maior parte dos livros produzidos por elas, como já se disse, são comprados pelo Estado, o seu maior cliente<sup>56</sup>. No tocante à circulação dos livros didáticos vale lembrar o afirmado por Cassiano:

*Quando direcionamos o estudo para a circulação de livros didáticos no Brasil, um dos pontos que sobressaem é o gigantismo do volume de vendas. Isto se dá porque a educação escolar é um sistema que acontece de forma simultânea, gradual e universal, sendo o livro didático parte integrante deste processo. (CASSIANO: 2004; 35)*

A afirmação de Cassiano coincide com a de Maria Helena Guimarães, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), instituição ligada ao MEC, segundo a qual o

<sup>55</sup> Ver a esse respeito o enorme poder de Fernando Azevedo durante a sua gestão 1931-1950 à frente da coleção *Atualidades Pedagógicas*. In: TOLEDO, 2001.

<sup>56</sup> Ver a esse respeito a dissertação de mestrado de CASSIANO (2003) e a tese de CASSIANO (2007).

Brasil é hoje “o país que tem o maior programa de fornecimento de livro do mundo”.<sup>57</sup> Daí a necessidade de aprofundar a questão perguntando: Qual era o discurso do Estado no período estudado? Como o Estado informou as suas prescrições aos interessados? Qual o peso do Estado na conformação das estratégias editoriais (dispositivos textuais, imagéticos e tipográficos) que constam das coleções selecionadas para estudo? Como os editoriais, os setores de iconografia e arte e os autores reagiram a essas prescrições no PNLD de 2004?

A caracterização e a compreensão crítica das prescrições e avaliações (implementadas pelo Estado a partir de 1995) podem servir de base para investigar, num primeiro passo, os impactos das mesmas e, num segundo passo, como a direção das editoras, os produtores de livros didáticos, reagiram a elas. Com base em imagens e textos organizados em coleções nos empenharemos em investigar o reposicionamento dos produtores de livros escolares face às avaliações entre 1995 e 2004 (data do PNLD que inclui as coleções eleitas) e das **prescrições** governamentais contidas nos Guias, nos PCNs e na legislação relativa ao assunto.

### **Breve histórico da intervenção do Estado brasileiro na área dos didáticos (3)**

Tal como ocorreu na França, a partir da Terceira República – quando o modelo de escola laica, gratuita e obrigatória se consagrou – no Brasil, a partir da independência (1822), as coleções de didáticos assumiram uma importância extraordinária; por isso, hoje, através da análise dessas coleções é possível apreender as lutas de representações entre os principais atores sociais envolvidos nesse processo. Um deles, o Estado brasileiro vem interferindo há tempos no universo desse tipo particular de impresso por meio de diferentes estratégias de controle<sup>58</sup>. Já em 1918, segundo Bittencourt:

*Os livros brasileiros destinados à escola foram submetidos a uma rigorosa fiscalização realizada por uma comissão criada para esse fim (BITTENCOURT, 1990: p.124).*

Nos anos que se seguiram, as várias comissões estaduais de seleção dos livros didáticos emitiam pareceres que resultavam em listas oficiais contendo os livros selecionados para o uso em sala de aula que, portanto, excluía outros. Evidenciava-se assim, desde aquela

---

<sup>57</sup> Afirmação proferida durante a mesa redonda organizada pela *Revista de Estudos Avançados* (USP), em 27 de abril de 2001.

<sup>58</sup> Durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, o Estado brasileiro **não** atuou explicitamente sobre o livro didático. Um dos principais livros daqueles anos foi *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1860 e reeditado consecutivas vezes até 1929.

época, a limitação da autonomia do professor quanto ao direito de escolha dos livros<sup>59</sup>. No final da década de 1930, esse controle passa a ser feito a nível federal; em 1938, sob a tutela do Estado Novo, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), encarregada de zelar pelo conteúdo dos materiais usados pelos alunos.

Sob o Regime Militar, o Estado também interferiu fortemente no setor criando, em 1966, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), destinada a coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Com isso, o Estado brasileiro buscava, controlar o quê e como ensinar<sup>60</sup>. O livro de história deveria colaborar na construção da identidade e da memória, tal como vistas pelo Regime Militar. Os materiais didáticos passaram assim a influenciar fortemente o trabalho docente.

Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo qual ficou estabelecido que:

O controle do planejamento, da compra e da distribuição do livro didático com recursos federais seria efetuado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); o Ministério da Educação não interferiria no campo da produção editorial que, então, foi delegada à iniciativa privada; a escolha do livro seria feita pelos professores; os alunos reutilizariam o livro e a oferta de livros seria restrita aos alunos das escolas públicas. Como se vê, o Estado especificava e restringia suas atribuições passando a funcionar como mediador entre a indústria editorial e os professores; contudo, não se dispunha a interferir na qualidade do material ofertado e nem formulava políticas públicas para o setor.

Já em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para todos, ocorreu uma mudança de rumo. Pressionado pelas críticas que o Movimento Negro e a Universidade dirigiam à baixa qualidade e aos preconceitos e estereótipos contidos nos materiais didáticos, o MEC decidiu que era necessário melhorar a qualidade dos livros e capacitar os professores para avaliá-los e adotá-los. Naquele mesmo ano, a nova política para o livro didático no Brasil fez sua estréia: uma comissão de especialistas de cada uma das áreas, nomeada pelo MEC, avaliou a qualidade do produto e os aspectos pedagógicos e metodológicos dos 10 títulos das quatro primeiras séries de Ensino Fundamental mais solicitados pelos professores dois anos antes.

---

<sup>59</sup> Ver a respeito à dissertação de GONÇALVES. 2005.

<sup>60</sup> Para uma síntese da relação Estado brasileiro/livro didático ver BATISTA, 2001. Ver, sobretudo, páginas 11-18 e 55-56.



O resultado da avaliação veio à tona em 1994: segundo a Comissão havia “falhas graves no aspecto editorial, conceitual e metodológico”; tal constatação estimulou, no ano seguinte, uma intervenção direta do Estado visando assegurar a qualidade do produto por ele adquirido aos milhões. Em 1995<sup>61</sup> começava então, de fato, com o nome de *Avaliação Pedagógica*, a avaliação sistemática dos livros didáticos por parte do Estado brasileiro; criaram-se comissões por área de conhecimento incumbidas de elaborar os critérios de avaliação e discuti-los com autores e editores e estipulou-se que somente os livros aprovados poderiam ser objeto de compra pelo governo. O processo devia ser coordenado pela Secretaria do Ensino fundamental (SEF) do MEC. E foi o que de fato aconteceu.

### **Critérios de avaliação das coleções (3)**

Ao se iniciar a avaliação sistemática dos livros didáticos brasileiros, em 1995, estabeleceu-se dois critérios comuns eliminatórios, segundo os quais seriam eliminadas as obras que:

1º) apresentassem **preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade** ou quaisquer outras formas de discriminação;

2º) contivessem erros graves relativos ao conteúdo da área, ou que induzissem a erros. Esses dois critérios de exclusão foram aplicados nos dois primeiros PNLDs: o de 1997 e o de 1998, ambos relativos aos livros de 1ª a 4ª séries de Ensino Fundamental. No PNLD de 1999 acrescentaram-se novos critérios eliminatórios que se somaram aos anteriores e receberam uma nova redação; os critérios eliminatórios foram reunidos então em três tópicos. Seriam eliminadas as obras que: a) apresentassem conceitos e informações básicas incorretos; b) contivessem incorreções e inadequações metodológicas; c) implicassem em prejuízo à construção da cidadania (preconceitos). Esses critérios eliminatórios comuns foram conservados também no PNLD de 2000/2001. O Guia explicitava o que seus autores entendiam por **prejuízos à construção da cidadania** dizendo:

*Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania. O livro didático não poderá:*

---

<sup>61</sup> Até o ano de 1995, o MEC limitou-se à aquisição e distribuição gratuita dos livros didáticos escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas. O órgão executor era a FAE, Fundação de Assistência ao Estudante, extinta em 1997. Em seu lugar foi criada a FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.).

- *veicular preconceito de origem, cor, condição econômica-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação;*
- *fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo. (Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª série. PNLD 2000/2001: 18).*

O “prejuízo à construção da cidadania” estendia-se também às imagens; atentos a isto, os historiadores Holien Gonçalves Bezerra e Tânia Regina de Luca, ambos membros da Comissão Técnica para a Avaliação de Livros Didáticos de História, referiam-se à ilustração<sup>62</sup> dizendo:

*Há que se examinar se as ilustrações estão isentas de estereótipos, acompanhadas de títulos, legendas e créditos, se são adequadas ao assunto abordado, se estão integradas ao texto, se auxiliam a compreensão, se recorrem a diferentes linguagens visuais. (SPOSITO, 2006: 37).*

No PNLD de 2004 os três critérios comuns eliminatórios foram mantidos; alterou-se apenas a redação do texto; seria eliminada a obra que **não** apresentasse uma “contribuição para a construção da cidadania”. Os autores do texto agora positivavam o critério; não bastava não significar um prejuízo à construção da cidadania; era necessário que a coleção desse uma contribuição a esse processo. Além disso, o Guia de 2004 (p. 25) acrescentava cinco outros critérios eliminatórios: *inscrição de uma única versão ou variante de uma obra; ausência de erros de impressão e de revisão; adequada reformulação pedagógica de obras anteriormente excluídas; articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção didática; não serão incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Séries, as coleções que tiverem um ou mais volumes excluídos no processo de avaliação.*

Nesse mesmo Guia de 2004, à p. 49, a Ficha de Avaliação<sup>63</sup> informava que as ilustrações deveriam estar isentas de preconceitos (exclusão) e também de estereótipos<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> **Ilustração:** Qualquer imagem concebida ou utilizada com o intuito de corroborar ou exemplificar o conteúdo de um texto de livro, jornal, revista ou qualquer outro tipo de publicação. (*Dicionário ABC da ADG*; 59).

<sup>63</sup> Vide Anexos.

<sup>64</sup> (...). Segundo Lise Dunningan, o “estereótipo é um modelo rígido e anônimo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos” (...). (IN: SANT’ANA. IN: MUNAGA, 2005; 65) Segundo um estudioso: “... um preconceito é uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, face a uma pessoa (ou grupo de pessoas), um objeto ou um conceito fora de toda experiência pessoal.” (...) O estereótipo é a face visível do preconceito (DORAI, 1998: 47-80). Continuando a refletir sobre os estereótipos diz o mesmo autor: “Os estereótipos são produtos de um processo deficiente do pensamento: 1) porque são apreendidos de maneira incorreta por aquele que percebe; 2) porque são supergeneralizações; 3) porque não coincidem com os fatos que descrevem; 4) porque são rígidos” (DORAI, 1998: 47-80).

Chamou-nos atenção à ausência do conceito de “imagem estereotipada” no documento de orientação aos professores. Ora, sabe-se que é bem provável que alguém comprometido com a defesa e a promoção da população afro-brasileira identifique a estereotipia em uma determinada imagem relativa a essa população, ou a um de seus membros, e que um outro analista, por razões diversas, não a perceba ou não concorde com a existência de estereotipia. Lembre-se aqui que muitos professores a quem os Guias se destinam sequer são licenciados em Pedagogia. Como resolver, então, esse impasse? Como identificar a existência ou não de estereótipos na imaginária escolar se os autores dos critérios não explicitam exatamente o que entendem por estereotipia?

De uma forma ou de outra, a exclusão de obras por manifestações de preconceito de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, entre outros, fez parte das prescrições do Estado desde a primeira avaliação sistemática do MEC, em 1995. E isto, com certeza, significou um ganho. Uma pergunta de fundo, no entanto, volta a nos incomodar: terá isto sido suficiente para combater problemas antigos como, por exemplo, a vitimização e a estereotipia envolvendo as representações dos afrodescendentes?

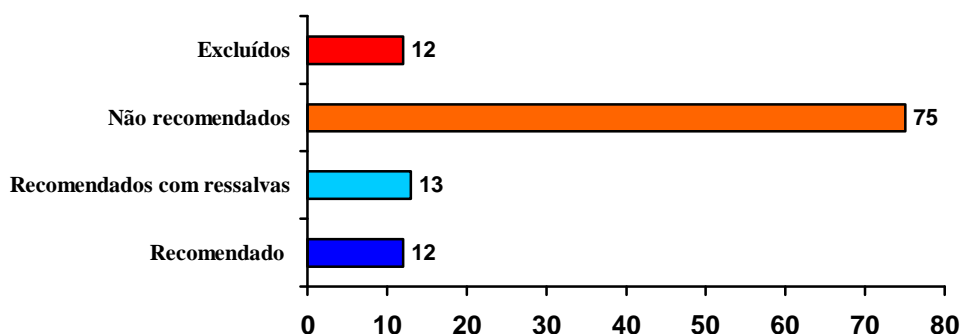
### **O Processo de Avaliação na Área de Estudos Sociais/História (1995-2004)<sup>65</sup> (3)**

A avaliação dos livros de Estudos Sociais (Geografia e História) relativa ao PNLD de 1997 apresentou o seguinte resultado:

---

<sup>65</sup> A classificação dos livros e coleções avaliadas sofreu modificações no decorrer dos PNLDs. No PNLD97 tivemos Recomendado, Recomendado com ressalvas, Não recomendados e Excluídos. No PNLD 1998 foram introduzidos a menção Recomendado com distinção as estrelas, como convenção para facilitar a rápida visualização, no Guia, da categoria de cada livro (Recomendado com distinção – 3 estrelas, Recomendado – 2 estrelas e Recomendado com ressalvas – 1 estrela). No PNLD 1999 foi retirada a classificação Não recomendado. Nesse PNLD e nos de 2000/2001, 2002 e 2004, as menções foram expressas como Recomendado com distinção, Recomendado, Recomendado com ressalvas, com as respectivas estrelas, além de Excluído. Para o PNLD 2005, a nomenclatura até então utilizada foi simplificada para: Aprovado ou Não aprovado, sem as tais estrelas.

### Resultado do PNLD 1997 - Livros de 1ª a 4ª série

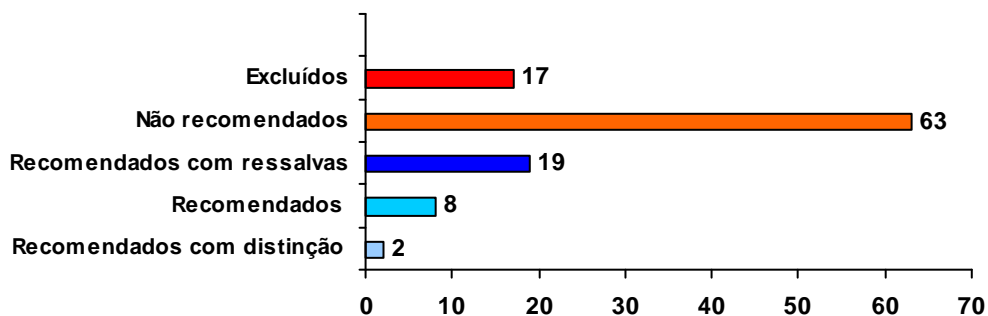


(SPOSITO: 2006; 38-39)

A leitura do gráfico nos permite concluir que: a) somando-se os recomendados e os recomendados com ressalvas, dos 112 livros inscritos naquele PNLD apenas 25 foram considerados com condições de serem aproveitados nas salas de aula da Rede Pública; b) o número de excluídos (12) é igual ao número de recomendados; c) o número de **não** recomendados (75) foi enorme, aproximadamente 67% do total.

Já a avaliação dos livros de Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental relativa ao PNLD de 1998 apresentou o seguinte resultado:

### Resultado do PNLD 1998 - Livros de 1ª e 4ª série

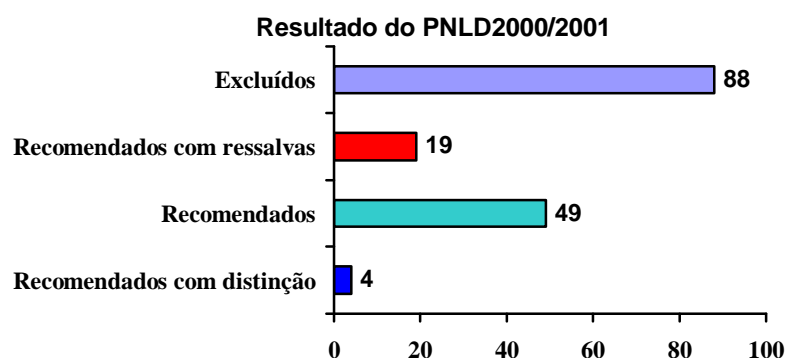


(SPOSITO: 2006; p.39).

O gráfico nos permite concluir que: somando-se os recomendados e os recomendados com ressalvas: a) dos 109 livros inscritos, apenas 29 (26,6%) foram classificados como recomendados e considerados, portanto, com condições de serem aproveitados nas salas de aula da Rede Pública. b) O número de excluídos aumentou de 12 para 17; c) o número de não recomendados continuou muito grande, cerca de 57,8 % do total. Como se vê, se comparado ao anterior, o progresso realizado neste PNLD foi tímido e muito aquém do desejável.

O PNLD do ano seguinte, 1999, dedicou-se a analisar os livros de 5ª a 8ª, por isso não o incluímos nos nossos comentários. Já no PNLD de 2000/2001 a avaliação incidu novamente sobre livros de 1ª a 4ª séries, incluindo-se entre eles tanto os livros de Estudos Sociais<sup>66</sup> quanto os de História e de Geografia em separado, atendendo, assim, a uma antiga reivindicação das associações de historiadores e geógrafos<sup>67</sup>. Ocorreu, portanto, uma avaliação híbrida. O resultado está representado na tabela a seguir:

<b>Resultado do PNLD 2000/2001</b>	
Livros inscritos	156
Recomendados com distinção	4
Recomendados	49
Recomendados com ressalvas	19
Excluídos	88
SPOSITO: 2006; p. 41	



(SPOSITO: 2006; p. 41)

A leitura do gráfico nos permite concluir que: a) somando-se recomendados com ressalvas; recomendados e os recomendados com distinção, dos 156 livros inscritos, somente 72 (46,15%) foram classificados como recomendados e considerados, portanto, com

<sup>66</sup> A disciplina Estudos Sociais foi inserida no currículo escolar, em 1971, pela Lei 5692, uma das ações governamentais com maior repercussão social na história do livro brasileiro. Essa lei excluiu a História e a Geografia como disciplinas independentes no currículo do recém-criado 1º grau de oito anos, e introduziu Estudos Sociais na grade curricular. Estudos Sociais, segundo o Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, tinha como objetivo: (...) *o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, mas conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento*". (Revista Documenta, nº 132; Novembro 1971, 177).

<sup>67</sup> As lutas pela redemocratização do país desenvolvidas nos anos 70 e 80 incluíram a batalha pelo retorno da História e Geografia aos currículos escolares e a extinção dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Vozes de entidades sindicais, como a da Apeoesp, de associações científicas de geógrafos como a da AGB, e de historiadores como a da ANPUH e da CENP, bem como a de diferentes movimentos sociais, engajaram-se nessa batalha questionando os saberes escolares e propondo reformas no currículo formal.

condições de serem aproveitados nas salas de aula da Rede Pública; b) apenas 4 foram recomendados com distinção; c) além disso, para agravar este quadro sombrio: a maioria absoluta, 56,4% dos 156 livros inscritos, foram **excluídos**, sendo alijados do processo de negociação, compra e uso na escola pública.

Comentando esses resultados pode-se dizer que, sob certo ponto de vista, a situação se agravou; pois se em 1997 o número de excluídos correspondia a 10,71% do total, e no de 1998, a 15,59% do total, em 2001 passou a ser 56,4% do total. Além disso, o número de recomendados com distinção foi reduzidíssimo, 4 livros, isto é, apenas 2,56% do total. Já o número de recomendados, quando comparado ao das avaliações anteriores, cresceu, embora tenha ficado abaixo dos 50%. Assim pode-se concluir parcialmente que, naqueles anos, a melhoria registrada no tocante à qualidade dos livros das primeiras séries do Ensino Fundamental, foi tímida, fato que preocupou os integrantes das Comissões Técnicas do MEC; e levou-os a dizer que:

*Assim, a pouca qualidade dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries foi uma constatação que poderia servir de alerta aos responsáveis pela educação de crianças que se iniciam no processo formal de ensino-aprendizagem. Há que se acrescentar, ainda, o fato de que nem sempre os professores dessas séries iniciais contam com formação específica que lhes possibilite suprir as lacunas desses livros didático. (SPOSITO, 2006; p.41).*

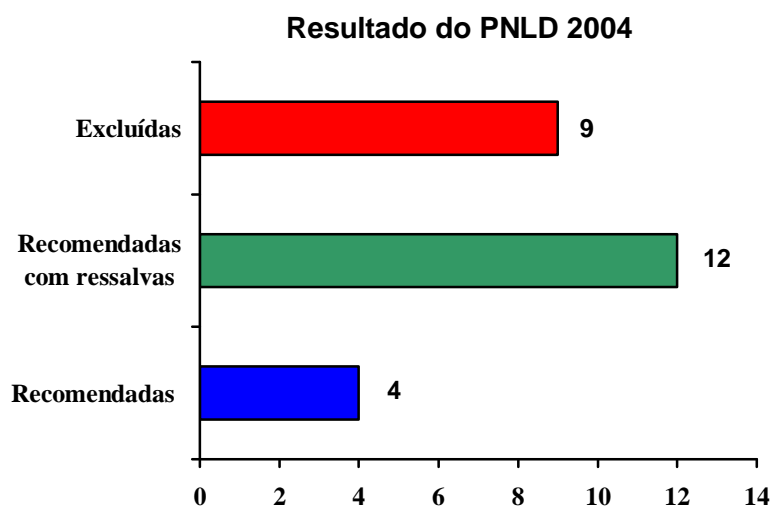
Após a realização de três PNLDs consecutivos (1997, 1998 e 1999) foi feita uma reflexão a respeito das avaliações então realizadas.

Em 2000, a SEF e os coordenadores de cada área conduziram essa reflexão a respeito do seu próprio trabalho, que ficou conhecida como avaliação da avaliação. Os debates resultaram num documento denominado *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, publicado pelo MEC (2001), que se tornou referência para os PNLDs seguintes. Uma das recomendações foi a parceria com universidades públicas no processo avaliativo. A partir de 2002, as avaliações nas áreas de História e Geografia passaram a ser coordenadas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Em 2002 o PNLD passou a ser feito com a participação direta das Universidades conveniadas; no caso da área de História, o MEC firmou um convênio com a UNESP. Além disso, foi exigido que as editoras ou os autores inscrevessem coleções abrangendo as quatro primeiras séries do Fundamental e não mais livros individuais para cada série.

O PNLD de 2004, o quarto a avaliar os alunos de 1ª a 4ª séries, apresentou uma novidade: por exigência governamental, pela primeira vez, os livros de História e Geografia só puderam ser inscritos em separado; era a pá de cal na disciplina nascida durante o Regime Militar com o nome de Estudos Sociais. Muitas coleções antes intituladas Estudos Sociais foram reformuladas e resultaram em novas coleções. Além disso, coleções novas, escritas por autores também novos, fizeram sua estréia no PNLD de 2004. Eis a tabela e o gráfico com o resultado desse PNLD:

<b>Resultado do PNLD 2004</b>	
<b>Menção</b>	<b>Coleções</b>
Coleções inscritas	25
Recomendadas com distinção	0
Recomendadas	4
Recomendadas com ressalvas	12
Excluídas	9
SPOSITO: 2006; p. 44	



SPOSITO: 2006; p. 44.

O primeiro aspecto que chama atenção é o reduzido número de coleções inscritas (25). Note-se que esse número caiu sensivelmente quando comparado ao do PNLD de 1ª a 4ª séries de 2000/1, ocasião em que foram inscritos 156 livros, o equivalente a 39 coleções.

O resultado do PNLD de 2004 com apenas 4 coleções recomendadas, nenhuma recomendada com distinção, 12 recomendadas com ressalvas e 9 excluídas continuava longe do ideal pretendido pelo poder público; mas, a médio prazo, apresentava alguns avanços:

algumas coleções antigas foram reformuladas e melhoraram; muitas coleções com problemas no tocante a conceitos, metodologia e nulas quanto à construção da cidadania foram condenadas e deixaram de ser distribuídas pelo MEC; as editoras foram obrigadas a melhorar os processos de produção e de impressão dos livros para poderem continuar competindo. Portanto, não é exagero dizer que, entre os anos de 1996 e 2004, quando foram realizadas sete avaliações pedagógicas, notou-se um reordenamento na produção e na circulação de livros didáticos no país; tudo isto são indícios de que as prescrições<sup>68</sup> do Estado influenciaram fortemente o setor de didáticos no Brasil. De fato, empurrados pelo processo avaliativo instaurado pelo MEC – o maior cliente das editoras – os gestores das empresas de didáticos pressionaram os editores que, por sua vez, pressionaram autores, ilustradores e trabalhadores do setor de iconografia a confeccionar produtos que atendessem às novas demandas ou que, ao menos, simulassem o cumprimento do novo figurino.

Como se vê, não foram poucas as prescrições do Estado para que as Editoras e os produtores de didáticos não só eliminassem as manifestações e os preconceitos e estereótipos raciais que porventura estivessem contidos nos seus livros, como também passassem a incluir o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira. Cabe então perguntar: como as editoras reagiram a essas prescrições? Que estratégias usaram para fazer frente a elas? O que se pode dizer sobre o assunto a partir da materialidade das coleções escolhidas para análise? Quais foram os novos dispositivos imagéticos, textuais e tipográficos usados para propor essas obras à leitura? Houve mudanças nas representações da África, dos africanos e seus descendentes nas coleções de Estudos Sociais/História de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, a partir da avaliação sistemática, iniciada em 1995? Se a resposta for sim, quais foram essas mudanças? Como caracterizá-las?

Um esforço para responder algumas dessas questões, sobretudo as que dizem respeito ao ocorrido no campo da iconografia relativa à África, aos africanos e seus descendentes em três coleções recomendadas no PNLD de 2004, é o que nós nos propusemos a fazer nos dois próximos capítulos.

---

<sup>68</sup> No universo dos dispositivos de prescrição do Estado pode-se citar: o critério eliminatório anunciado em 1995, que prometia punir as obras que veiculassem qualquer tipo de preconceito e ou estereótipo; as recomendações relativas a esse assunto contidas nos PCNs (1997); as avaliações relativas aos PNLDs de 1997; 1998; 2001 e 2004, que excluíram livros e/ou coleções que contrariavam os critérios eliminatórios. E, nesse meio-tempo, a aprovação da Lei 10.639/03 que obriga a inserção da história da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas particulares e públicas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país.



## Capítulo 2 - O Trabalho com Coleções (1)

Ao egermos livros reunidos em coleções como principal fonte da nossa pesquisa, buscamos inspiração na tese de Maria Rita de Almeida Toledo sobre a coleção *Atualidades Pedagógicas*. A referida tese está ancorada na história francesa do livro e, no cenário brasileiro, constitui-se no primeiro estudo a tomar a coleção – vista como uma nova classe de impressos – enquanto estratégia. Segundo a autora, seu trabalho:

“...se debruça sobre a Coleção *Atualidades Pedagógicas* [AP], da Companhia Editora Nacional [CEN], para compreendê-la como uma estratégia específica de produção e circulação de livros pedagógicos para educadores, organizada por uma editora comercial, a partir da perspectiva de Olivero”. (TOLEDO:2001, p. 8).

Seguindo a trilha aberta por Isabelle Olivero, ela propõe e realiza uma análise diacrônica de AP, a partir da sua *materialidade* (capa, lombada, quarta-capa etc), de seu *aparelho crítico* (orelhas, notas do tradutor, índices e frontispício<sup>69</sup>); do seu *ritmo e perfil de produção*. Focando sua análise nesses elementos, a autora se propõe a produzir uma história material de AP. Seu suposto é o de que a materialidade<sup>70</sup>, como o próprio conteúdo dos livros é fundamental para a compreensão de um projeto editorial. Como demonstra a Toledo, a capa, a lombada e a quarta-capa, por exemplo, cumprem a função de remeter cada unidade ao conjunto da Coleção; o nome do editor na capa e a lista dos títulos e autores impressos na quarta-capa são estratégias de estímulo a que se complete a coleção. E mais: ao tomar qualquer volume nas mãos, o leitor tem certeza de que aquela edição pertence à Companhia Editora Nacional.

Numa primeira aproximação do objeto, Toledo observa que, ao contrário do que ocorreu na França, onde a coleção foi uma estratégia adotada no século XIX para responder à **crise** da indústria livreira, devido ao acirramento da concorrência, no Brasil esta visou

<sup>69</sup> **Frontispício:** Página logo no começo de um livro, geralmente a página 3, que traz o título da obra, o nome do autor e a indicação do editor seguida de outros dados complementares, usualmente local e data. Pode ser precedida unicamente pela falsa-folha-de-rosto ou ante-rosto (acepção em desuso). O mesmo que folha-de-rosto.

<sup>70</sup> Segundo Chartier, “A ordem dos livros tem também um outro sentido. Manuscrito ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são sucessíveis. (...) Mais do que nunca, historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais. No caso do livro, elas constituem uma ordem singular, totalmente distinta de outros registros de transmissão tanto de obras canônicas quanto de textos vulgares. Daí, então, a atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura dos escritos quando se tornam um livro.” (CHARTIER, 1994: 8)

responder a uma **expansão** extraordinária do mercado editorial, na década de 1920. Segundo ela, naquela década o livro transforma-se num bom negócio, em mercadoria de massa; e é nessa conjuntura de expansão do mercado editorial que emerge no Brasil a estratégia de publicar títulos, gêneros e autores em forma de *coleções* (grifo nosso).

Quanto ao referencial teórico, Toledo, sempre que se faz necessário, se posiciona e revela a perspectiva que dá suporte ao seu trabalho. Exemplo disso é a citação do trecho de Olivero contido na nota 5 da sua tese:

*En prenant comme point de départ de notre investigation l'histoire matérielle, avons repéré que les particularités typographiques étaient liées aux différents formats utilisés et que l'ensemble nommé communément collections populaires est en réalité une constellation d'objets typographiques et éditoriaux parfois fort divers. (...) Il est le premier élément de réponse à la question: comment toucher de nouveaux publics?*<sup>71</sup> (OLIVERO: 1999; p. 24-25)

A colocação do problema da tese está evidenciada na página 5, onde a autora pergunta: o que caracteriza esta estratégia editorial? Que condições do mercado estimulam a opção por esta estratégia? Quais são as marcas materiais constitutivas da estratégia de cada uma das coleções para atingir o leitor visado? Tal questionário apóia-se na perspectiva da História Cultural, com base na qual a autora afirma:

*É a partir do livro e do conjunto dos livros em coleção que é possível recompor os projetos específicos como estratégias que visam a leitores característicos ou, ainda, a estratégia que constitui públicos leitores pelas especificidades constitutivas da publicação.* (TOLEDO: 2001, p. 4).

O nosso esforço vai incluir a busca por uma resposta plausível para questões derivadas do questionário proposto por Oliveiro: sabendo-se que as imagens e suas respectivas legendas podem ser consideradas parte da estratégia dos produtores de didáticos para atender ao seu maior cliente, o Estado brasileiro, perguntamos: isto pode ser percebido nos “aspectos visuais” dos livros pertencentes às coleções selecionadas para análise? A representação da África, dos africanos e seus descendentes e suas respectivas legendas nas coleções aprovadas pelo MEC e recomendadas no PNLN de 2004 atenderam às exigências do Estado? Atenderam apenas parcialmente? Como avaliá-las? O que revelam e o que escondem? Podem ser vistas

---

<sup>71</sup> *Tomando como ponto de partida de nossa investigação a história material, nós reparamos que as particularidades tipográficas estavam ligadas aos diferentes formatos utilizados e que o conjunto nomeado comumente coleções populares é em realidade uma constelação de objetos tipográficos e editoriais por vezes muito diversos. (...) É o primeiro elemento de resposta à questão: como atingir novos públicos?*

como elementos que, por atender aos quesitos exigidos, garantiram a aprovação e a venda do produto que ilustram?

Ao longo da nossa pesquisa nos empenharemos discutir essas questões, tendo em conta que o estudo de coleções sob a ótica da História Cultural permite-nos reconstruir os dispositivos postos em prática pelos editores (de texto, de arte etc) bem como identificar os leitores visados por essas práticas editoriais. Por isso, inicialmente vamos priorizar as ilustrações e legendas<sup>72</sup>, tomadas como dispositivos para atingir o leitor imaginado, agradar o cliente e ampliar as vendas; posteriormente nos voltaremos para os títulos das imagens e os comentários feitos sobre elas. E, só então, abordaremos a imagem em sua interação com o texto.

### **Critério de escolha das coleções eleitas (2)**

Enquanto historiador e professor de ofício aprendi nas salas de aula com os meus pares e professores a importância da História para que o aluno se perceba como sujeito, para que se inicie no estudo das sociedades humanas (com especial atenção para a sociedade na qual vive), e para que vá construindo sua identidade. Além disso, ao optar pela disciplina na qual me formei e fiz o mestrado levei em consideração também o fato de que os livros de História contribuem para uma apropriação e reinvenção não só da história, mas também da memória nacional. Daí a importância de escarafunchar o passado e o presente por meio das marcas materiais deixadas nesses livros. Ainda mais quando se sabe que:

*A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exército do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido. (HOBSBAWM: 1995; p.13).*

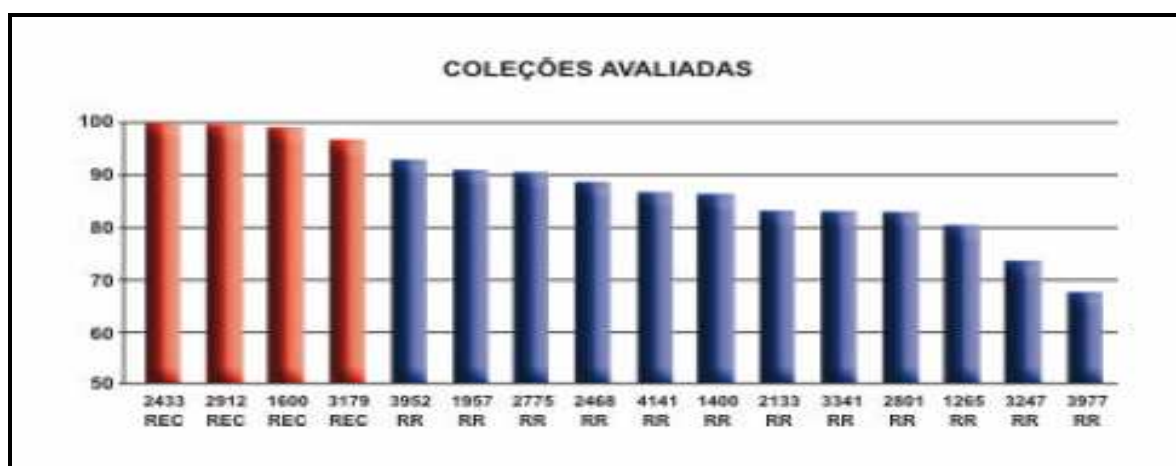
---

<sup>72</sup> As legendas podem ser vistas com pequenos textos que constroem a imagem e resultam de uma seleção de elementos que se pretendeu enfatizar e uma omissão de outros, os não eleitos. Note-se que muitas delas são produzidas a *posteriori* por integrantes do editorial.

Interessado em investigar e refletir sobre as imagens escolares como um todo particularmente as imagens da África, dos africanos e seus descendentes nas coleções de 1ª a 4ª séries (atentos, sobretudo, às terceiras e quartas séries) selecionamos para análise livros organizados em **coleção**. As três coleções selecionadas atendem a duas exigências básicas:

a) cumprem um currículo sugerido pelo MEC nos PCNs para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª. Estão estruturadas em unidades definidas por eixos temáticos<sup>73</sup> e se constituem de capítulos, que são subeixos da temática proposta. Nas três coleções escolhidas para a análise isto está evidenciado; o autor de uma delas, Ricardo Dreguer, chegou inclusive a explicitar no Manual do Professor sua opção pelo currículo sugerido nos PCNs.

b) foram **recomendadas** num ano em que, segundo uma fonte oficial, apenas 4 das 25 coleções analisadas receberam a menção recomendada.



Fonte: *Guia do Livro Didático* de 1ª a 4ª séries, Ministério de Educação e Desporto, (PNLD, 2004; p. 38).

Nós analisaremos justamente esse grupo seletivo formado pelas três coleções melhor avaliadas; além dessas três, só mais uma recebeu a menção recomendada. Não é demais lembrar que tais coleções foram compradas pelo governo e, com isso, chegaram às mãos de milhões de alunos do Ensino Fundamental no país inteiro. Neste capítulo nos dedicaremos a descrevê-las e, no próximo, entraremos propriamente na análise das imagens que integram suas fórmulas editoriais.

<sup>73</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem como eixo temático para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental a “história local e do cotidiano” e para o segundo ciclo – 3ª e 4ª séries – “história das organizações populacionais”. Dentro desse eixo, a maioria das coleções analisadas selecionou o subtema: “história dos deslocamentos populacionais”.

## Descrição das coleções seleccionadas: os dispositivos de unificação (2)

Com o foco nas suas fórmulas editoriais, vamos inicialmente descrever as três coleções avaliadas e **recomendadas**<sup>74</sup> pelo MEC no PNLD de 2004. Como parte desta descrição examinaremos inicialmente em cada coleção os elementos recorrentes, ou seja, os dispositivos de unificação da mesma: **1. capa, 2. quarta-capa; 3. lombada; 4. página de rosto; 5. sumário; 6. vinhetas e 7. aberturas de unidade**, entre outros.

### A Coleção Horizontes



Marilú Favarin Marin

Júlio Quevedo

Marlene Ordeñez

Editora IBEP

Nº 002433



### A coleção: apresentação geral

Os volumes estão estruturados em unidades definidas por eixos temáticos e se constituem de capítulos, que são subeixos da temática proposta na unidade. Cada unidade é introduzida com *Sugestão de leitura*; os capítulos iniciam-se com texto introdutório e compreendem as seções *Refletindo*, *Saiba que* e *Meu pequeno dicionário*, em que se entrelaçam propostas de atividades e informações. As atividades, a partir do 2º volume, constam da seção *sempre no caderno*, ao final, encontra-se a *Bibliografia*.

<sup>74</sup> Os responsáveis pelo *Guia de Livros Didáticos* de 2004 – 1ª a 4ª séries observaram com pesar que: “(...) Dentre as coleções nenhuma atingiu o patamar requerido para ser indicada como Recomendada com distinção e apenas quatro foram RECOMENDADAS”. (GUIA DO PNLD-2004; p. 37).

3ª série – (160p): 1. A pluralidade cultural; 2. Movimentos populacionais; 3. Organização do espaço.

4ª série – (160p): 1. Tempo histórico; 2. O Brasil português; 3. Sociedade e cultura; 4. O Brasil brasileiro.

### **Os livros da Coleção Horizontes**

As dimensões de cada um dos livros (27,5 x 20,5) da coleção *Horizontes* repetem um padrão usado atualmente pela indústria de livros escolares. Os livros que a integram, intitulados *História com Reflexão*, apresentam vários elementos em comum que permitem caracterizá-los como integrantes de uma coleção, a começar pela capa.

#### **A capa**

A **capa**, assinada por Oswaldo Sanches Sequetin, um ilustrador veterano e muito conhecido no meio editorial, é colorida e apresenta uma idéia antiga, mas bem realizada. Cerca de  $\frac{3}{4}$  da capa são ocupados por nove círculos com bordas grossas; no interior de cada um desses círculos se vê uma criança do sexo feminino; no interior do círculo que ocupa o centro da página se vê o que parece ser um feto no ventre materno; riscos claros contornam o círculo que abriga o feto, iluminando-o e sugerindo a idéia de nascimento. Ao lado deste círculo central não há data, já ao lado dos outros círculos (cujos tamanhos são crescentes) lê-se 1995, 1996... e assim por diante até 2002<sup>75</sup>.

Faixas pintadas de azul claro ligam os círculos uns aos outros dando a impressão que os mesmos estão girando no espaço (em órbita). O ser do primeiro círculo assemelha-se a um feto; o do último é uma menina com oito anos de idade. Essas faixas de tom azul-claro ligam os vários círculos e dão unidade à página dispensando, assim, o uso de caixas<sup>76</sup>, bordas ou fios.

Quanto ao texto da capa, no alto e ao centro, lê-se o nome da coleção (coleção *Horizontes*), em caixa alta e baixa; e, um pouco abaixo, o título *História com Reflexão*, que chama a atenção do leitor imediatamente por seu tamanho e colorido. Esse título, o único para os quatro livros, aparece escrito em caixa alta, negrito, e com um corpo de letra cerca de três

<sup>75</sup> Note-se que, apesar de cada um dos volumes ser destinado a uma série e, portanto, a criança com idades diferentes, as capas mostram sempre a mesma criança, nascida em 1994 e com 8 anos, em 2002.

<sup>76</sup> Bloco dentro de uma caixa de diálogo onde o utilizador insere a informação necessária para executar um comando. (*ABCdaADG*; 98; p. 22).

vezes maior que o usado para grafar o nome dos autores e o da coleção. Além disso, as letras de que é composto são contornadas de rosa na 3ª série e de verde, na 4ª; e têm um fundo branco; essa combinação de cores é a mesma que a utilizada para grafar o número que indica a série; logo abaixo vemos os nomes dos três autores e, abaixo deles, em itálico, a informação de que a obra é para o “Ensino Fundamental”.

No canto inferior esquerdo aparece uma pequena lousa com bordas douradas e contorno branco em que se vê escrito o código da coleção no PNLD de 2004 que, no caso, é: 002433; à direita da lousa vemos uma professora, desenhada de frente para o leitor, e com um pedaço de giz na mão direita, o que sugere que ela acabou de escrever o código da coleção. Com a mão esquerda, ela exibe um selo marrom no qual se lê: “Recomendada” (em vermelho) e MEC (em branco); impresso no selo há ainda uma medalha dourada que sugere a idéia de que a coleção “é” medalha de ouro. Evidencia-se assim o uso da recomendação conferida pelo MEC como material de propaganda; lembre-se aqui que das 25 coleções inscritas e avaliadas, apenas quatro foram **recomendadas**. No final da página lê-se o nome da editora que, no caso, é a IBEP, Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.

O projeto de capa de Oswaldo Seqüetin integra ilustração e texto de forma articulada, o que certamente ajudou a coleção a conseguir uma boa pontuação no quesito que avalia aspectos visuais. Merece menção ainda o fato de que todas as capas da coleção são idênticas; o que muda é apenas a cor de fundo do título e do número que identifica a série (rosa na 3ª série) e (verde na 4ª série).

### A quarta-capa

A quarta capa de *História com Reflexão* apresenta no canto superior esquerdo, a foto das quatro capas da coleção e, no canto direito, o desenho da professora tendo, a sua esquerda, a lousa com o código da coleção e, à direita, o selo de recomendação do MEC.

Abaixo, numa caixa de fundo colorido está impresso um texto composto de três parágrafos; um deles refere-se às atividades; outro, aos conteúdos organizados em “grandes eixos temáticos”, e, um outro, afirmando que a coleção favorece o debate, a construção do



conhecimento e a sistematização daquilo que foi aprendido. Abaixo do texto repete-se o nome da editora e a informação de que a obra integra o PNLD de 2004. A quarta-capa é igual em todas as coleções e, como se vê, visa o professor-leitor.

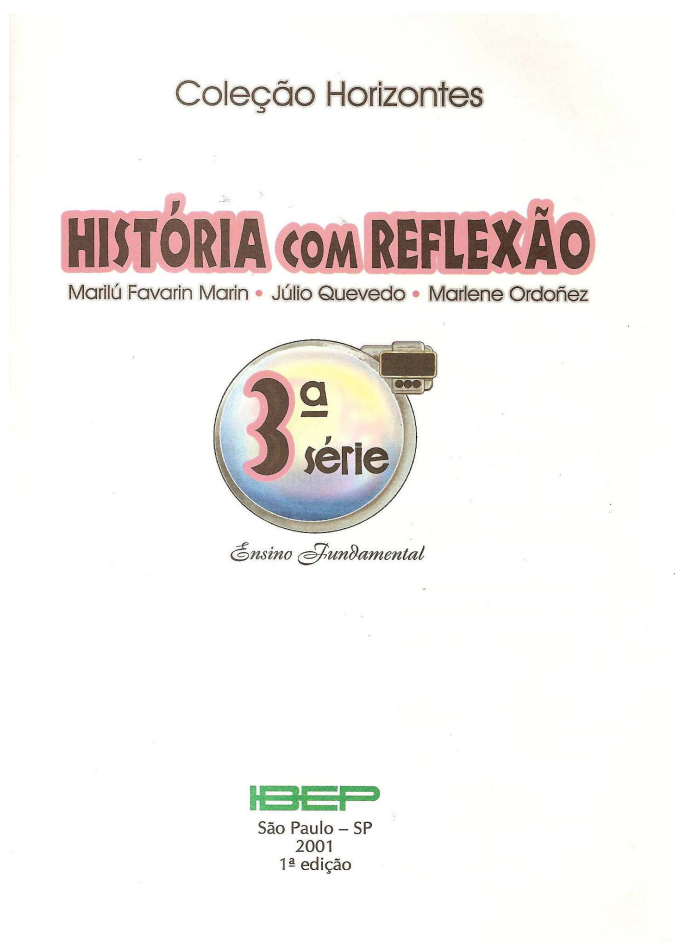
### A lombada

A lombada contém quatro informações consideradas importantes pelos produtores da coleção: o nome da disciplina; a classificação da obra como Recomendada; o código da coleção (002433) e, finalmente, o nome da Editora, no caso, a IBEP. De tal forma que se a coleção for posta em pé na estante da Oficina Pedagógica de uma Diretoria de Ensino possa se distinguir esses seus atributos a uma certa distância. Assim sendo, a lombada também visa o professor-leitor e os educadores com poder de escolha na Rede Pública de Ensino.

### Página de rosto

A página de rosto repete a importância dada ao título da obra na capa; *História com reflexão* volta a aparecer em caixa alta, negrito, e com um corpo de letra três vezes maior que o do nome da coleção (acima) e o dos autores (abaixo). A habilidade de refletir aparece associada à disciplina História; é como se o título dissesse: professor a história que se pratica nessa coleção não é uma história factual, mas uma história com REFLEXÃO.

Os produtores da obra, portanto, apostaram no seu título, transformando-o num dispositivo importante entre os destinados a atingir e enredar o professor-leitor. Note-se que a primeira edição é de 2001, como se pode ler na página de rosto; isto significa dizer que o livro tinha sido testado no mercado direto<sup>77</sup> por três anos.



<sup>77</sup> Nome usado informalmente no meio editorial para denominar o mercado formado pelas escolas da Rede Particular.




No verso da página de rosto aparecem, num corpo de letra relativamente diminuto, dados sobre a formação acadêmica e a experiência docente dos três autores. Abaixo desses dados, impressos num corpo de letra menor ainda, aparecem os nomes dos integrantes do Editorial e a ficha catalográfica.

## O sumário


O **sumário**, distribuído por duas páginas espelhadas, é introduzido por uma logomarca, a mesma usada nas Aberturas de Unidades.

SUMÁRIO SUMÁRIO SUMÁRIO SUMÁRIO SUMÁRIO SUMÁRIO SUMÁRIO



**UNIDADE 1**  
**A pluralidade cultural**

Capítulo 1	
As origens de cada um .....	<b>8</b>
Capítulo 2	
Os povos indígenas .....	<b>20</b>
Capítulo 3	
O povo português .....	<b>36</b>
Capítulo 4	
A presença africana no Brasil .....	<b>50</b>

**UNIDADE 2**  
**Movimentos populacionais**

Capítulo 1	
Os que vieram de fora .....	<b>70</b>

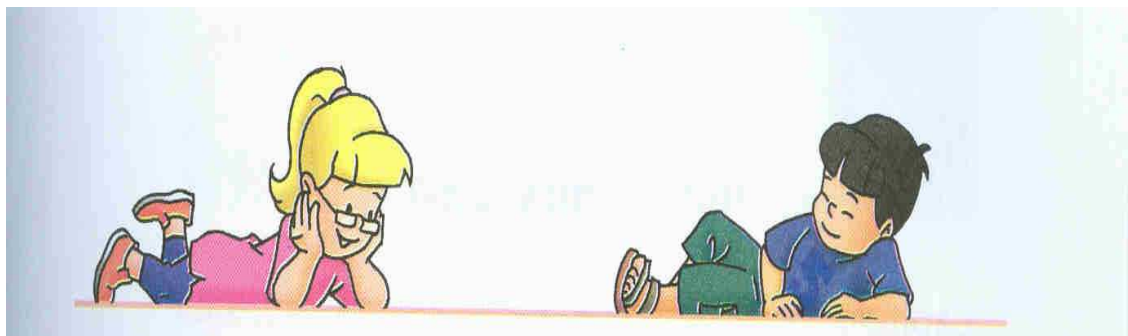
O espaçamento<sup>78</sup>, o entrelinhamento, o corpo e o estilo da letra (sem serifa<sup>79</sup>) são adequados à idade a que se destina a obra e, portanto, supõem e visam um determinado público-alvo; em outras palavras, são dispositivos de leitura que buscam atingir o aluno-leitor das 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries.

As unidades estão divididas em capítulos devidamente nomeados e numerados. Diagramado da forma que está, e com boa legibilidade, o sumário possibilita uma rápida localização das informações, e explicita a organização e a formatação da obra.

<sup>78</sup> Separação entre letras ou palavras em um texto ou separação de linhas de textos pela inserção de espaço sendo, para este caso, mais utilizada a palavra entrelinhamento.

<sup>79</sup>  Pequeno traço que aparece na extremidade das hastes de uma letra. Também chamado remate, filete. **Obs.:** Nas coleções de didáticos de 6º ano ao 9º ano, as letras se apresentam geralmente com serifa.

## Vinhetas



Outro elemento unificador da coleção são as vinhetas que, na forma de uma tira semelhante a dos quadrinhos, se repetem ao longo do livro todo. Com a intenção de buscar uma identificação com o público alvo da coleção, a vinheta apresenta **sempre** duas crianças que parecem ter uma idade próxima à dos alunos a que a coleção se destina. A vinheta cumpre a função de introduzir as várias seções do livro do **aluno**; são elas: Apresentação; Sugestão de leitura (que integra as aberturas de unidades); Refletindo; Sempre no caderno; Em grupo; Saiba que.

- a) Na Apresentação da coleção aos alunos, os personagens são menina loira, com rabo de cavalo e menino branco;
- b) Na Sugestão de Leitura que integra a abertura das unidades há uma alternância de personagens; na unidade I vemos uma menina loira (cabelos curtos) + menino negro; na Unidade II, um menino loiro sozinho; na Unidade III, uma menina negra e um menino loiro. Essas alternâncias de gênero e cor das personagens da vinheta ocorrem também no livro da 4ª série.
- c) Na seção **Refletindo** vê-se novamente essa alternância tanto do gênero (menino/ menina) quanto do fenótipo (branco/ negro/ loiro) dos personagens.
- d) Em **Sempre no caderno** repete-se essa alternância da seção anterior, com uma diferença: os personagens aparecem sempre sozinhos.
- e) Na seção **Em grupo** também se alternam o gênero e o fenótipo dos personagens, como nas seções anteriores: com duas diferenças: entram em cena um menino e uma menina com traços japoneses; e, por vezes, os pares são formados por crianças do mesmo sexo.
- f) Na seção “**Saiba que**” alternam-se também crianças de cores e gêneros diferentes; as crianças aparecem geralmente em dupla.

Outro elemento importante das vinhetas é que a expressão das crianças varia de seção para seção. Elas buscam traduzir em linguagem imagética a idéia central da seção.

- Na **Apresentação** da coleção aos alunos, os personagens (menina loura + menino moreno) são ilustrados com uma expressão que revela entusiasmo/interesse; nas Aberturas de Unidade da 3ª série aparecem pensativas; na 4ª série não há vinhetas;

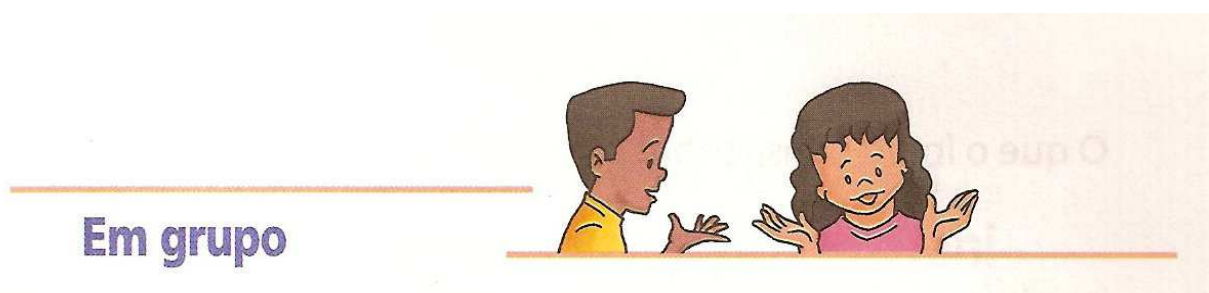
- Na seção **Refletindo** uma das crianças é mostrada com a testa franzida como se estivesse fazendo um grande esforço mental.



- Na seção **“Sempre no caderno”** as crianças aparecem individualmente, concentradas e escrevendo (sempre com a mão direita).



- Na seção **“Em grupo”** aparecem dialogando/debatendo.



- Na seção **“Saiba que”** aparecem como alguém que ouve algo novo.



Ao que parece, então, as vinhetas e suas múltiplas expressões vão indicando o que fazer, vão padronizando comportamentos, vão, enfim, construindo um tipo-ideal de aluno-leitor que, ao que parece, deve servir de referência para todos os outros.

### **Aberturas de unidades**

As aberturas de unidade da coleção são dispostas numa página dupla espelhada com cinco elementos: logomarca, título da unidade, imagens<sup>80</sup>, sugestão de leitura e, por vezes, vinheta, o que evidencia o fato de que a página de abertura da unidade é parte integrante da fórmula editorial da coleção. A página de abertura é sempre uma página espelhada que repete o mesmo padrão sempre: uma logomarca seguida dos nomes dos capítulos, numa das páginas; uma imagem grande e sugestões de leitura para o aluno, na outra.

A **diagramação**<sup>81</sup> do livro do aluno é arejada; o tipo de letra é o *times new roman* e o seu tamanho é 16; o estilo da letra é ‘sem serifa’ quando são os autores que falam e com serifa quando se trata de uma citação; o espaçamento e o entrelinhamento são generosos, facilitando, assim, o trabalho do leitor a que a obra se destina. Quando o texto é poético, o espaço entre os versos também é considerável; apesar disso, a mancha de texto é maior que o desejável. Assim, quando as margens são preenchidas por orientações para o professor (isto é, no livro do professor) evidencia-se o fato de a página ficar carregada; mesmo no livro do aluno, a largura da mancha é maior do que o desejável, o que obriga a existência de margens estreitas, comprometendo a obra no aspecto visual.

O projeto de miolo da coleção *História com Reflexão* mescla o modo clássico e o moderno de diagramação (enquadramento e distribuição das imagens na página).

<sup>80</sup> As imagens **não** vêm acompanhadas de legenda nem de crédito, o que contraria frontalmente a recomendação do MEC nesse quesito.

<sup>81</sup> **Diagramação**: conjunto de operações utilizadas para dispor títulos, textos, gráficos, fotos, mapas e ilustrações na página de uma publicação ou em qualquer impresso, de forma equilibrada, funcional e atraente, buscando estabelecer um sentido de leitura que atenda a determinada hierarquia de assuntos. (ADG; 1998: p. 36).

## Manual do professor

O Manual do professor, com 48 páginas, compreende as seções: 1. Considerações gerais sobre o ensino da História; 2. Objetivos do Ensino Fundamental; 3. Objetivos do ensino de História no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental; 4. As contribuições propostas na coleção; 5. Considerações gerais sobre avaliação; 6. Considerações gerais sobre metodologia; 7. Plano geral de objetivos e encaminhamentos, para cada capítulo das unidades. No manual do professor há os *boxes* que fornecem informações e sugestões, em azul, destinadas a auxiliá-lo no desempenho de suas atividades didáticas e bibliografia para o professor.

Essa passagem de um Manual que se restringia a ser um conjunto de respostas objetivas ao questionário proposto em cada capítulo para um Manual que apresenta uma série de ferramentas a fim de otimizar o uso da obra e capacitar o professor é, em grande parte, o resultado de uma pressão institucional feita pelo MEC. Como se pode concluir pela leitura das exigências com relação ao Manual do Professor, explicitadas à página 20 do *Guia de Livros Didáticos-2004* de 1ª a 4ª séries:

*O manual do professor é uma peça-chave para o bom uso do livro didático. Um manual adequado deve explicitar a proposta didático-pedagógica que apresenta, descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação ao seu manejo. É desejável, ainda, que explicithe seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas.*

Estas orientações prescritivas do MEC tornaram evidentes para os produtores de didáticos que teriam de passar a produzir o equivalente a quase dois livros: um para o professor, e um para o aluno; passou-se a considerar com muito maior ênfase a dupla recepção do livro: aluno e professor. Diferentemente das duas outras, a coleção *Horizontes* insere o Manual do Professor antes do livro do aluno.

A primeira página do Manual começa com uma carta ao professor, que transcrevemos a seguir:

*Prezado professor:*

*Neste Manual procura-se discutir algumas questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, no qual você, professor, é o orientador e dinamizador, a formação do aluno é a meta final e o livro didático constitui uma significativa ferramenta.*

*O Manual do Professor está estruturado da seguinte forma: no início, discorreremos sobre algumas considerações gerais sobre o ensino da História; a seguir, damos os objetivos do Ensino Fundamental, os objetivos do ensino da História no 1º e 2º ciclo. Para finalizar a parte geral, você encontra considerações gerais sobre avaliação escolar e metodologia.*

*Na seqüência há uma parte específica por série, com orientações pertinentes a cada volume, conforme planejamento prévio.*

*Você, professor, irá perceber, ao analisar a Coleção, que a linha de abordagem que a orienta está apoiada numa concepção dialética de educação e ensino, a qual compreende a reflexão como momento-chave para desencadear novas ações, pois entende-se que o conhecimento nunca está pronto e sim em transformação, e que o que existe é a ação-reflexão-ação sistemática sobre nosso fazer pedagógico como caminho para a construção de conhecimento.*

*Cordiais saudações,*

*Os Autores*

Como se vê, as informações articuladas nas 18 linhas que compõem a carta procuram demonstrar a adesão dos autores às propostas recentes no campo da pedagogia: o professor é qualificado como “orientador, dinamizador”; o livro didático é chamado de “ferramenta significativa” e a “formação do aluno” torna-se o alvo do processo de ensino-aprendizagem. Enfatizando a retórica em torno da idéia de reflexão contida no título da obra, uma vez mais os autores se reportam a ela “como momento-chave para desencadear novas ações”; e aproveitam para observar que “o conhecimento nunca está pronto e sim em transformação”. Nessa mesma página, logo abaixo, apresenta-se o **sumário** com os sete tópicos citados por nós anteriormente.

No Manual, chamou-nos atenção o Plano Geral de Objetivos e Encaminhamentos, seção em que os autores da coleção fornecem orientações minuciosas para os professores trabalharem com cada item do capítulo. Os professores recebem orientações pontuais que organizam os passos, o ritmo e o tempo da aula. Cito a seguir as recomendações referentes a como trabalhar o conteúdo das duas primeiras páginas do capítulo intitulado “As origens de cada um”:

- a) Ler a letra da música com os alunos e discutir as idéias principais. (...)*
- b) Estimulá-los a observar mudanças que tenham ocorrido do ano que passou para este, em si e nos colegas (...).*

c) *Trabalhar valores como fraternidade, lealdade, sinceridade, solidariedade e companheirismo*). (pp. 12-13)

Como se vê, o professor é orientado, passo a passo, como desenvolver cada tópico do capítulo; e essas orientações funcionam organizando o tempo pedagógico: primeiramente ler a letra da música; depois, com os alunos em círculo, ouvir e cantar a melodia; posteriormente, observar as mudanças biológicas e culturais ocorridas com eles; a seguir, então, estimular a reflexão sobre valores “universalmente aceitos” como fraternidade, sinceridade e companheirismo. Isto se repete na página 17 do Manual onde os autores recomendam que:

*A leitura do texto deve ser pausada e explicativa e pode ser seguida de uma improvisação de jogo dramático que sirva de aplicação dos conhecimentos apreendidos ao longo do capítulo.*

E se repete novamente na página 31:

*O texto “A triste partida”, de Patativa do Assaré, poderá ser lido uma vez de forma individual, tendo o professor tomado o cuidado de ressaltar aos alunos que as formas diferentes de escrever devem-se ao “jeito de falar” da personagem. À leitura individual poderá seguir-se uma leitura compartilhada, quando as dúvidas poderão ser sanadas. O professor poderá chamar a atenção dos alunos sobre: os motivos que levam a personagem a pensar em ir embora do lugar onde mora; o que imagina que a espera num outro lugar; como e com quem ela vai embora; qual o seu sentimento sobre sua terra natal. Preparar o trabalho individual, orientando os alunos a buscarem as informações no texto, solicitando ajuda do professor quando necessário.*

No final do Manual do professor temos uma bibliografia só para professores e outra, menor, para professores e alunos.

### **Livro do aluno**

O livro do aluno começa com uma página de rosto idêntica a que introduz o livro do professor; com uma diferença apenas, o verso desta página está em branco, o que confere importância maior à mensagem ao aluno, impressa na página seguinte, e que a seguir transcrevemos.



Caro (a) aluno (a)

Sabemos que você já tem muitos conhecimentos e vontade de conhecer muito mais.

Com este livro pretendemos ajudá-lo a descobrir, refletir e ampliar sua capacidade de participar do mundo que o cerca.

É a nossa contribuição para a formação do cidadão do terceiro milênio, mais consciente, mais participativo, capaz de escrever a própria história e a história do seu tempo.

Sucesso!

Os autores

A carta ao aluno é como se vê uma carta<sup>82</sup> com triplo endereço: aluno, professor, analistas do MEC; a linguagem alcança o aluno; já o texto visa o professor-leitor e o MEC. O que nos levou a pensar assim é o fato de que a primeira frase anuncia a importância dos conhecimentos prévios; a segunda, valoriza habilidades como as de refletir, de participar e, a terceira, diz que a coleção contribuirá para a formação do “cidadão consciente e participativo”!

Os capítulos estão organizados em pequenos textos ilustrados, de diferentes gêneros, seguidos das seções **Refletindo; Sempre no caderno; Em grupo; Saiba que; Meu pequeno dicionário**. Por fim comentaremos também, dada a sua importância na construção do professor-leitor, o texto lateral, em azul, ao professor que aparece com grande frequência ao longo de toda a coleção.

**Refletindo** pretende ser um elemento motivador para o trabalho com o tema a partir da realidade do aluno. Os meios usados por esse dispositivo de leitura são, no mais das vezes, um texto poético selecionado da obra de autor respeitado; uma letra de música; uma ou mais imagens; esses materiais buscam atender a uma demanda central nos PCNs que é a de

---

<sup>82</sup> Autores, editores têm debatido à exaustão sobre a nova demanda gerada com a entrada do MEC a partir de 1995: a necessidade de se fazer 3 em 1 ou seja; isto é um livro com triplo foco: MEC, professor e aluno.



estimular o desenvolvimento de diferentes habilidades, tais como opinar, desenhar, interpretar, demonstrar etc.

“**Sempre no caderno**” reúne questões intercaladas aos pequenos textos de que é composto o capítulo. Observe-se, por exemplo, o capítulo da Unidade 2, da 4ª série; as questões pretendem estimular a participação do aluno: pede-se que ele opine, explique, desenhe<sup>83</sup>.

**Em grupo** busca estimular os alunos a dialogarem entre si, e, depois de pesquisar sobre o assunto, estabelecer comparações e verificar as mudanças e permanências; propõe, em suma, um trabalho quase sempre acompanhado de pesquisa e comparação. Assim, as atividades se desenvolvem seguindo unicamente duas tipologias: Sempre no caderno (questões individuais) e em grupo; inexistem, portanto, propostas de atividade em dupla. Há ainda algumas poucas atividades sobre a confecção de linhas do tempo e de pesquisa de assuntos trabalhados no capítulo que são antecedidas pelo intertítulo *Pequeno historiador*.

A seção **Saiba que** é utilizada pelos autores para comentar um aspecto do cotidiano, como na página 147 da 4ª série (o que as preceptoras ensinavam às crianças das famílias ricas do Império) ou para aprofundar um aspecto do conteúdo, como na página 143 da 4ª série (as diferenças entre os cafeicultores fluminenses e os do Oeste Paulista).

Já a seção **Meu pequeno dicionário**, oferecida ao aluno na lateral da página, atende a uma solicitação do MEC e, ao mesmo tempo, facilita tanto ao aluno quanto ao professor o conhecimento do significado de palavras que aparecem nos textos para os alunos: sobretudo nos textos complementares. Por vezes, Meu pequeno dicionário oferece ao leitor um único sinônimo da palavra em questão; outras vezes, explica com detalhes o significado do termo eleito. Na página 81 da 3ª série temos um exemplo dessa última prática:

***Bocha:** jogo muito popular entre os italianos, jogado com nove bolas de madeira, uma pequena e oito maiores. Na pista, é jogada a bola pequena que vai servir de alvo. Os jogadores vão jogando as outras bolas o mais perto possível do alvo.*

### **A chamada azul: a construção do professor-leitor**

Outro elemento que organiza a leitura de *História com Reflexão* é o texto em azul corpo 10, na lateral da página, destinado ao professor. Nesta coleção, diferentemente do que

---

<sup>83</sup> Esta habilidade é muito estimulada até a 4ª série (5º ano); depois disso, o alunado passa a ter contato com especialistas de cada disciplina e a habilidade de desenhar, não se sabe bem porque, deixa de ser importante.

ocorre nas demais, o texto para o professor (inscrito no livro do aluno) é maior, mais detalhado e veicula explicações significativas para o trabalho com o assunto em foco. Vamos reproduzir uma dessas falas laterais para dar uma idéia da importância dessa seção para a compreensão daquele que talvez seja um dos principais dispositivos da fórmula editorial desta coleção. Eis o que os autores dizem numa dessas orientações:

**Professor:** *As fontes históricas podem ser escritas, visuais, orais, sonoras e da cultura material. Comente com os alunos sobre as fontes históricas que eles têm disponíveis em casa, na escola, no bairro; a partir daí, discuta o assunto em sala de aula.*

Este pequeno trecho é um indício de que o professor imaginado pelos produtores da obra é alguém que desconhece conceitos-chaves em História como, por exemplo, o de fontes históricas. *História com Reflexão* dá grande destaque ao assunto fontes históricas; os tipos de fontes são acompanhados de ilustração, e, retomados com ênfase nas atividades. Mas é na chamada em azul para o professor que os conceitos chaves da disciplina (como os de fontes históricas, história, memória, entre outros) são “ensinados”; a chamada lateral cumpre também a função de propor orientações que explicitem a visão de História dos autores. Citamos, a seguir, uma dessas orientações laterais que, embora longa, expressa a nossa percepção deste dispositivo de leitura voltado originalmente só para professor (p.18 – 4ª série).

**Professor:** *Trabalhe em sala de aula a idéia de que, cada vez mais, a História assume a dimensão de conhecimento produzido e, portanto, incompleto, sempre sujeito a reavaliações, num constante movimento que segue o ritmo da dinâmica humana, da vida. Dessa forma, o conhecimento histórico está aberto a revisões e reformulações constantes.*

O comentário na cor azul busca, então, enunciar conceitos, completar informações/explicações, alertar o professorado para o manuseio pretendido; ao mesmo tempo supõe um professor que necessita desta “capacitação” e um corpo de analistas – representantes do Estado que julga e compra livros - que necessitam ser informados da visão de história dos autores; o texto lateral funciona, assim, como uma poderosa prescrição de uso da coleção; e o que é mais significativo: supõe e visa uma dupla recepção: professor que necessita ser capacitado; o MEC, que precisa ser informado de que o livro didático contém textos específicos voltados somente para o professor.

## A coleção *Pensar e viver* – História



Francisco M. Teixeira  
Rosaly Braga Chianca

Editora Ática  
Nº 001600



### A coleção: apresentação geral

A obra está estruturada a partir de eixos temáticos: grupos de convívio dos alunos e o seu entorno (bairro e cidade), no primeiro e segundo volumes; processos históricos relacionados à História do Brasil, no terceiro e quarto volumes. Cada volume é composto por capítulos que estão estruturados em *Apresentação do tema – Hora da leitura, Hora do recreio*. Ao final de cada volume há as seções: *Sugestões de leitura para cada uma das unidades; Outras sugestões de leitura; Bibliografia; e Glossário*.

3ª série (104p): 1. Conhecendo nossa história através de documentos; 2. A vida e o trabalho em diferentes períodos históricos; 3. Governo e democracia.

4ª série (120p): 1. A ocupação da América e do Brasil; 2. A sociedade brasileira; 3. Construindo uma sociedade democrática.

Os livros de 3ª e 4ª séries desta coleção também reúnem elementos comuns que evidenciam tratar-se de uma coleção, a capa é um deles.

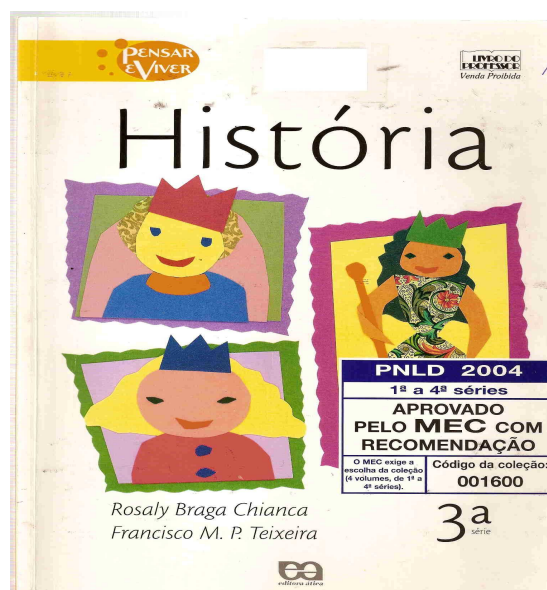
### A capa

No alto, à esquerda, em branco vazado, lê-se o nome da coleção: *Pensar e Viver*; no alto, à direita, as informações LIVRO DO PROFESSOR e, em caixa alta e baixa e itálico, *Venda Proibida*. No canto inferior esquerdo, o nome dos autores e, no canto inferior direito, a série a que o livro atende. Por último, ao centro, no final da página, vê-se estampado o

logotipo e o nome da Editora que, no caso, é a Ática. As informações contidas no canto inferior esquerdo e inferior direito, superior esquerdo e superior direito aparecem nos quatro volumes da coleção *Pensar e Viver HISTÓRIA*.

Um elemento comum a todas as capas da coleção é o conjunto formado de três imagens, com um colorido forte, que ocupa o centro e tira proveito do contraste entre suas cores fortes e o fundo completamente branco. As ilustrações das capas utilizam a técnica da colagem. O projeto de capa, de Sonia Magalhães, é sugestivo e estimula o aluno-leitor a abrir o livro e manusear suas páginas.

A capa da 3ª série apresenta três figuras, duas das quais crianças: a do canto superior esquerdo é um menino; e a do canto inferior esquerdo, uma menina; ambos têm uma coroa na cabeça, sugerindo a idéia de príncipe e princesa. À direita dessas crianças aparece uma mulher adulta representada como uma rainha, como indicam o cetro, na sua mão direita, e a coroa que cobre sua cabeça. Sua coroa, seus olhos e seu vestido exibem diferentes tons de verde; a caixa que a emoldura é amarela.



As figuras das crianças, bem como a da rainha, emergem de janelas pictóricas emolduradas por bordas largas e de cores diferentes; a que emoldura a figura do menino é roxa; e a que envolve a figura da menina é verde; a que contorna a figura da rainha é vinho. As três janelas aparecem soltas contra um fundo branco. Assim, o diálogo estético que as figuras mantêm entre si confere força e atratividade à capa. Sobreposta à imagem da rainha, e ocupando quase a metade da sua superfície, vê-se uma caixa formada por um fio azul contendo uma bateria de informações em branco vazado que a editora considerou decisivas, tal como segue ao lado.

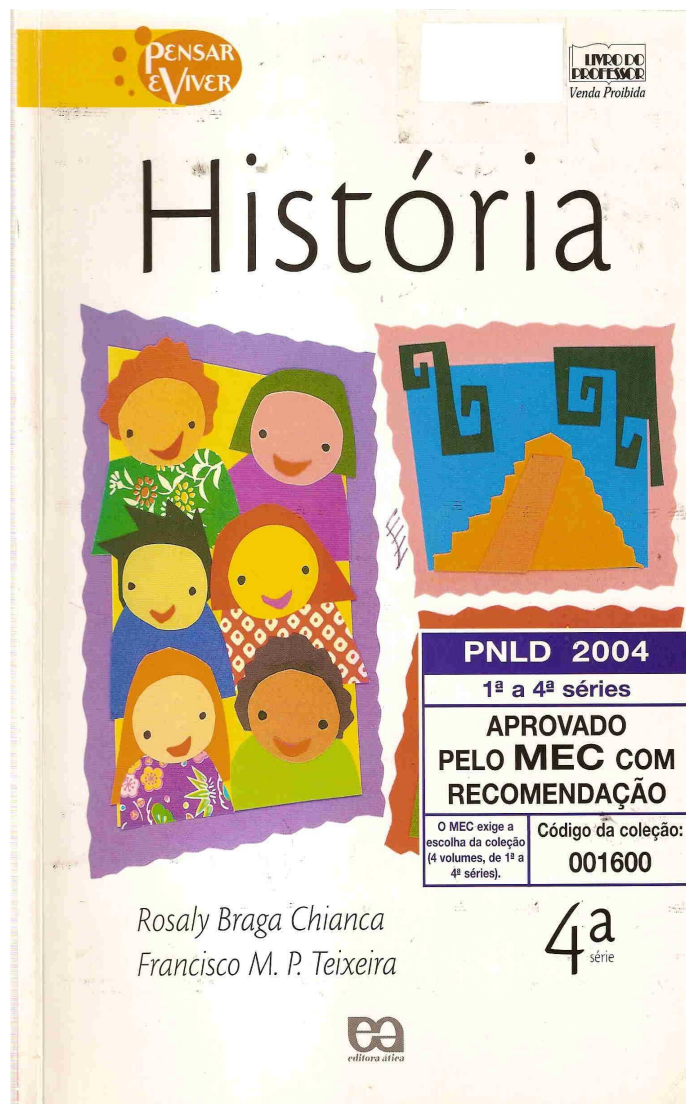
A capa da 4ª série se assemelha em muitos pontos à da 3ª série: três janelas pictóricas emergem do fundo branco e ganham destaque ao tirar proveito desse contraste. Na janela da esquerda, a maior delas, se pode ver o desenho de seis crianças – são três pares formados por um menino e uma menina; o desenho sugere que as crianças são de diferentes cores: negras, ruivas, loiras etc; à direita dessa janela de forma retangular, vêm-se duas outras janelas menores, que também possuem bordas grossas – uma delas, de cor rosa e a outra, vermelha. As janelas estão uma abaixo da outra.

A de cima exhibe ornamentos em cor preta e um desenho principal que parece ser o de um templo, uma espécie de zigurate; a cor do templo é laranja e o fundo azul; a janela de baixo contornada por um fio azul marinho é a mesma e aparece na mesma posição nos quatro volumes da coleção. Sua função é ajudar a vender o produto anunciando em negrito sobre fundo branco: **Aprovada pelo MEC com Recomendação**.

Note-se ainda que as imagens se remetem a períodos da história do Brasil estudadas nos livros: a terceira série remete aos tempos da Colônia e do Império quando o Brasil era governado por reis e a passagem da Monarquia para República; a quarta, a República.

#### A quarta capa

A quarta capa, idêntica em todos os livros, fato que colabora para conferir unidade ao conjunto, é uma espécie de peça publicitária destinada a divulgar e vender as coleções das cinco disciplinas (História, Português, Matemática, Geografia e Ciências). No alto, em branco vazado, sobre uma tira grossa azul-marinho, vemos a informação “PNLD 2004 – 1ª e 4ª séries”. Logo abaixo, sobre uma tira verde, lêem-se duas frases: “Todos os livros da coleção Pensar e Viver foram aprovados na avaliação do MEC.



Assim, você pode escolher a coleção *Pensar e Viver* para todas as disciplinas. Veja<sup>84</sup>: O verbo, flexionado no imperativo, chama a atenção do leitor para as fotos de capa dos 20 livros das coleções *Pensar e Viver*; 4 de Língua Portuguesa; 4 de Matemática; 4 de Ciências; 4 de História e 4 de Geografia.

**PNLD 2004 – 1ª a 4ª séries**

Todos os livros da coleção *Pensar e Viver* foram aprovados na avaliação do MEC. Assim, você pode escolher a coleção *Pensar e Viver* para todas as disciplinas. Veja:

Coleção	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<b>Pensar e Viver</b> Língua Portuguesa				
Código da coleção: <b>001540</b>				
<b>Pensar e Viver</b> Matemática				
Código da coleção: <b>001575</b>				
<b>Pensar e Viver</b> Ciências				
Código da coleção: <b>001646</b>				
<b>Pensar e Viver</b> História				
Código da coleção: <b>001600</b>				
<b>Pensar e Viver</b> Geografia				
Código da coleção: <b>001613</b>				

O MEC exige a escolha da coleção (4 volumes, de 1ª a 4ª séries). Ao escolher o código da coleção você estará escolhendo os 4 volumes.

**editora atica**  
www.atica.com.br  
www.aticaeducacional.com.br

Merece uma pausa para reflexão um período formado de duas frases, em preto, no final da página que funciona como uma espécie de legenda das imagens das capas de todos os livros da coleção. O período diz: “O MEC exige a escolha da coleção (4 volumes, de 1ª a 4ª séries). Ao escolher o código da coleção você estará escolhendo os 4 volumes”. Salta aos olhos a conotação contida na frase “O MEC exige a escolha da coleção (4 volumes de 1ª a 4ª séries)”. É como se estivessem dizendo aos professores: o MEC exige a escolha “dessa” coleção (4 volumes de 1ª a 4ª séries). A quarta capa de *Pensar e Viver* a História apresenta a mesma diagramação e as mesmas figuras dos outros volumes da coleção.

Talvez por isso, no PNLD de 2007, as autoridades do governo decidiram proibir a impressão de comentários elogiosos extraídos de avaliações do MEC, nas capas ou quartas capas das coleções fornecidas às escolas e secretarias durante os meses de escolha dos livros didáticos pelos professores do país todo. Neste caso, o Estado brasileiro lançou mão de seu poder de coerção e, por meio de uma prescrição, se opôs à estratégia editorial usada pela Editoras<sup>84</sup> de usar frases ou trechos da avaliação do MEC para propagandear seus produtos.

<sup>84</sup> Lembre-se aqui que Editora também é um lugar de poder.

## A lombada

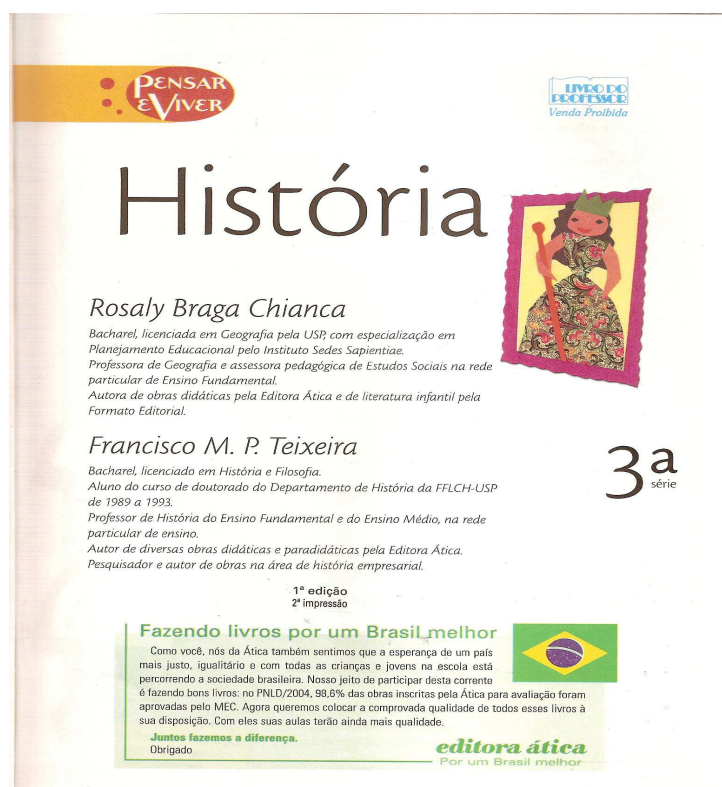
A lombada, idêntica em todos os livros, repete, em amarelo e/ou branco vazado, as informações que os responsáveis pela edição julgaram decisivas para divulgar o produto: o nome da coleção (*Pensar e Viver*); a série; o nome da disciplina; os nomes dos autores e o logotipo da editora. As capas, as lombadas e as quartas-capas contribuem para caracterizar os quatro livros como integrantes de uma coleção.

## Página de rosto

A página de rosto repete uma só das três figuras da capa, a da rainha, colocada, não por acaso provavelmente à direita do nome da disciplina, grafado em negrito e num corpo de letra grande.

O nome da coleção (no alto, à direita) e o aviso que se trata do livro do professor, no alto, à esquerda, são os dois únicos elementos que reproduzem o que se vê na capa.

Diferentemente do que ocorre na página de rosto da coleção anteriormente descrita, esta apresenta com destaque os autores e a editora.



Os nomes dos autores – Rosaly Maria Braga Chianca e Francisco M. P. Teixeira (um veterano na área do livro escolar brasileiro) estão impressos de forma destacada: corpo 22, itálico, e entrelinha de 1,5. Em baixo, numa caixa de fundo verde e tendo a bandeira do Brasil no canto direito, há um texto de forte apelo publicitário destinado, sobretudo, a exaltar e singularizar a editora. O slogan-título dessa peça publicitária – **Fazendo Livros por um Brasil melhor** – desvela o fato de que a editora é um lugar de poder e, como tal, afirma sua capacidade de mudar o Brasil ou contribuir para a sua melhoria. A autolegitimação é como se sabe uma estratégia usada desde os anos 20 pelas editoras de didáticos.

O conteúdo do texto fala da esperança de um país mais justo. Note-se que em 2004, o segundo ano do governo de Luís Inácio Lula da Silva, o discurso em torno da construção de

um país mais justo empolgava boa parte da sociedade brasileira, afetada positivamente pelos bons resultados obtidos na economia aquele ano. Ancorados nesse discurso, a peça publicitária informa que 98,6% das obras inscritas pela Ática para avaliação tinham sido aprovadas pelo MEC, e afirma que, com os livros dessa editora, as aulas do professor teriam mais qualidade! O texto se encerra por um *slogan* e um agradecimento à esquerda (Juntos fazemos a diferença. Obrigado) e pelo nome da Editora e outro *slogan* à direita: Por um Brasil melhor.

O verso da página traz os nomes dos membros do Editorial, liderado por João Guizzo<sup>85</sup>, editor chefe, figura conhecidíssima no meio editorial. Nesse caso também o modo de grafia dos nomes desvela a importância dada ao Editorial, maior na Ática do que no IBEP. Segue-se a ficha catalográfica e outras informações-padrão como ano, reserva de direitos etc. Na página seguinte se lê a **apresentação** do livro do aluno, texto com uma dupla destinação: as primeiras linhas anunciam que o livro vai ensinar como se usar fontes e documentos (curiosamente não explica nem diferencia nenhum dos dois termos) e, a seguir, lança mão da letra “*O caderno*”, de autoria de Toquinho e Mutinho, do CD, *Casa de Brinquedos*, numa tentativa explícita de atingir o aluno-leitor, isto na 3ª série; na 4ª série é um trecho do poema de autoria de Cora Coralina, retirado da obra intitulada “*Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*”. Mas o MEC também é contemplado nesta página por meio de um símbolo<sup>86</sup> (que evoca o famoso proibido fumar) e um aviso tal como reproduzido ao lado.



### O sumário

O sumário está condensado numa página e utiliza diferentes cores de fundo para destacar e separar os nomes das três unidades, tanto no livro da 3ª quanto no da 4ª série. As unidades estão divididas em capítulos, devidamente nomeados e numerados, e a hierarquia entre a unidade, o capítulo e seus tópicos é estabelecida diferenciando-se o corpo da letra usada para grafá-los. A disposição do sumário embora permita uma rápida localização das informações não proporciona boa legibilidade e, com isso, não instiga o leitor a consultá-lo.

<sup>85</sup> Sobre João Guizzo ver entrevista concedida por ele em MUNAKATA (1997).

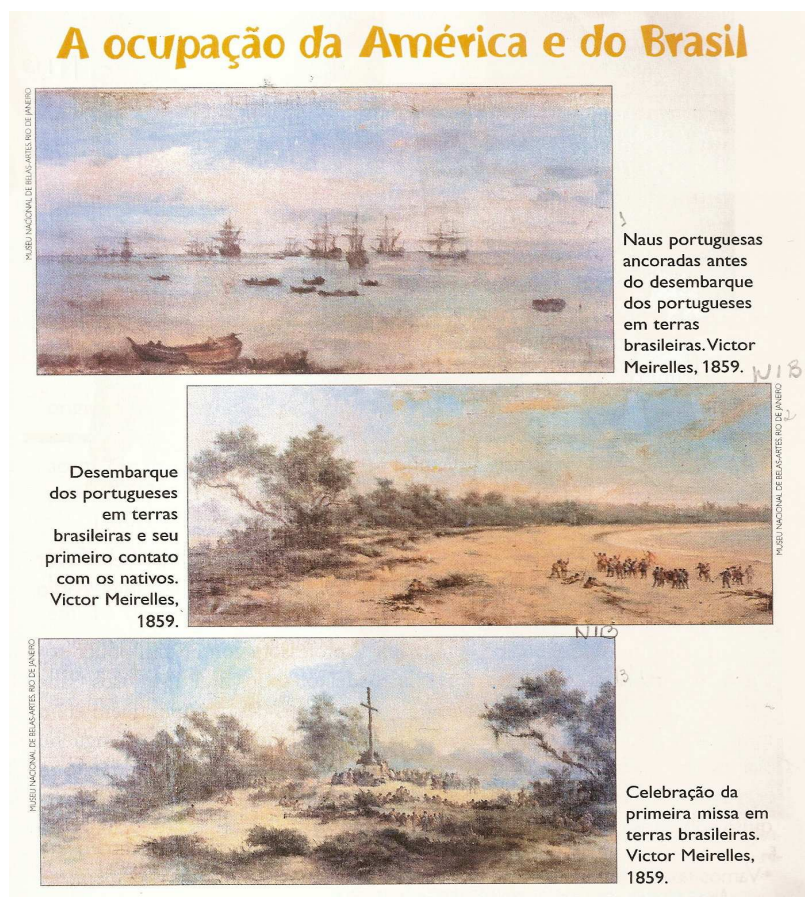
<sup>86</sup> Figura ou forma não-verbal ou predominantemente visual. (ABCdaADG; 98; p. 98)



Diferentemente do que se viu na coleção *Horizontes*, os produtores dessa coleção não fazem uso de vinhetas nem para introduzir seções nem para comunicar ou separar conteúdos.

## 6. Aberturas de Unidades

As Aberturas de unidades da coleção são formadas por uma página única em que se vê, sempre, o número e nome da unidade, seguidos de imagens. Na terceira série são imagens de documentos pessoais desacompanhadas de legenda e, na 4ª série, três imagens muito conhecidas acompanhadas de legenda e obedientes a ordem em que os fatos que elas evocam ocorreram. Chama a atenção na Abertura da Unidade I, da 4ª série, o que as imagens revelam e o que escondem sobre o tema anunciado: “*A ocupação da América e do Brasil*”.



As três imagens, todas de Vitor Meirelles<sup>87</sup> (1859), reforçam como se vê uma história única sobre a ocupação das terras brasileiras desdobradas em três atos dispostos em ordem cronológica: naus portuguesas ancoradas; o desembarque dos portugueses e a celebração da primeira missa. É interessante notar que a *Celebração da primeira missa em terras brasileiras* é uma obra baseada na carta de Pero Vaz de Caminha, o que explica a transposição para a linguagem pictórica da atitude pacífica e receptiva da maioria dos indígenas pintados na cena.

<sup>87</sup> Nascido em Desterro, atual Florianópolis, Meirelles fez parte da geração de pintores conhecida como *Consolidadores do Império (1800-1833)*; artistas que, juntamente com os seus predecessores, da geração “fundadora do Império”, ajudaram a construir a idéia de Nação no imaginário brasileiro. Ao comentar o papel dos consolidadores do Império na pintura, o historiador André Toral afirma: *Faziam parte dos objetivos da geração dos consolidadores a criação de imagens que passassem a idéia do Brasil como nação com um território unificado, pacificado e centralizado pelo imperador. A figura do imperador seria a garantia da harmonia interna, da coexistência fraterna de seus elementos constitutivos, por meio da miscigenação e da confraternização racial ao contrário das turbulentas repúblicas vizinhas (...)*. (TORAL, André. *Imagens em desordem*; p. 117).

Some-se a isto o fato de que as telas deste pintor foram produzidas num estilo fortemente influenciado pelo romantismo.

A idéia de que a nossa história começa com a chegada dos portugueses e que a relação entre os povos que aqui viviam e os adventícios foi “cordial”, gravada com tintas coloridas nas telas majestosas de Victor Meirelles, vai influenciar, de alguma forma, toda visão de história que atravessa o livro e atua na conformação de professores e alunos. E mais: essas três imagens inaugurais, “fundadoras” vão referenciar tudo o que a seguir se disser sobre o assunto. De fato, inicialmente os autores trabalham a chegada de Colombo e de Cabral a América e somente no capítulo 2, desta mesma unidade, vão trabalhar o título “Os antigos habitantes do Brasil”. Diante disso, é inevitável perguntar: de que vale todo o discurso em torno dos eixos temáticos se a ordenação dos temas induz a uma visão de História eurocêntrica, que vem recebendo críticas sistemáticas há cerca de quatro décadas? Perguntamos: o que pode significar essa inserção num livro didático do século XXI, de uma seqüência de imagens do século XIX sobre o XVI? Esta pergunta estimula outra de fundo: quem responde pela escolha, seleção e inserção de imagens no livro escolar brasileiro? Esta pergunta não é tão simples de responder; e também não tem uma resposta única; há desde autores que participam diretamente da escolha do repertório de imagens impressas na sua coleção<sup>88</sup> até coleções fabricadas sem a menor interferência do autor na escolha da iconografia.

## **7. Diagramação**

A diagramação do miolo deixa a desejar e tem a desvantagem de apresentar algumas páginas espelhadas sem uma única imagem, como, por exemplo, as páginas 14 e 15; 16 e 17; 30 e 31, da 3ª série, e as páginas 112 e 113, da 4ª série. Isto, no entanto, é contrabalançado por títulos, textos com o fundo cinza e intertítulos coloridos; por um número grande de páginas em que as imagens ocupam um espaço muito maior que o texto e por páginas preenchidas apenas por imagens; o espaçamento e o entrelinhamento também contribuem para tornar a leitura do miolo agradável; o tipo de letra é o *times new roman* e seu tamanho é o 16. Em alguns trechos do texto, as letras possuem serifa; em outros trechos, não.

---

<sup>88</sup> Na equipe responsável pela iconografia da coleção *História*, por exemplo, vemos tanto o nome de Cássia Marconi quanto o de Ricardo Dreguer que são, como se sabe, os autores da coleção.

Com relação à diagramação, merece menção ainda a largura da mancha<sup>89</sup> muito maior que o desejável, o que estreita em demasia as margens e torna a leitura cansativa. A ilustração combina pintura, fotografia e desenho. Neste último tipo de registro os produtores da obra empenharam-se em incluir desenhos de crianças de diferentes etnias, todas elas com uma postura ativa. Com relação ao processo de ensino aprendizagem, a estratégia da coleção foi intercalar questões aos textos. A página 9, por exemplo, fala sobre os diferentes tipos de documentos; já as duas páginas seguintes apresentam questões sobre o assunto: as questões privilegiam o trabalho com imagens, sobretudo pintura e fotografia. Cada Unidade está dividida em capítulos (lições) e alguns deles apresentam a seção Hora da Leitura.

No final do capítulo há um glossário com alguns termos ilustrados. Ali encontramos alguns equívocos graves como, por exemplo, grupo social como sinônimo de tribo!

## 8. Manual do professor

O Manual do Professor contempla as seguintes seções: *Ficção e realidade*; *Os temas trabalhados na coleção*; *A estrutura metodológica*; *Sobre as atividades propostas*; *Quanto à avaliação*. Na parte do manual para cada série específica são indicados e trabalhados: *Os temas centrais do volume*; *As unidades didáticas*; *Textos complementares*; *Bibliografia para o professor*.

Em *ficção e realidade*, os autores buscam justificar o fato de terem criado dois personagens, Carol e Caco, com seus familiares e suas histórias de vida, como “um recurso especial de aprendizagem”. Dizem os autores que os dois personagens servem, às vezes, como “elemento motivador” e, outras vezes, como um recurso para ilustrar uma determinada questão.

Ao nos debruçarmos sobre o livro, no entanto, verificamos que o discurso de Carol possui o tom e, por vezes, o vocabulário de um docente. Pareceu-nos que a invenção de Caco e Carol é mais uma estratégia de busca de identificação com os leitores a que a obra se destina. Muitas vezes, Carol faz o papel de professora e seu irmão o de aluno, como se pode ver observando a linguagem e o tom adotados no trecho que citamos a seguir:

(...) *O nome América vem do navegador italiano, de Florença, Américo Vesúcio. Ele participou de diversas expedições a serviço da Espanha e de Portugal na época de Colombo. Ele foi o primeiro a reconhecer que as terras*

---

<sup>89</sup> Espaço útil de impressão de uma página determina pela diagramação. (ABC da ADG; 98; p. 71)

*descobertas formavam um continente ainda desconhecido na Europa. E foi também o primeiro a reconhecer que os habitantes daquelas terras eram diferentes dos povos que os europeus conheciam na África e na Ásia. Por isso, Vespúcio denominou as terras descobertas de Novo Mundo. Em sua memória e em sua homenagem, o continente passou a ser chamado de América, a terra de Américo. O nome pegou e apareceu em um mapa publicado na Europa em 1507. (p. 9)*

No passo seguinte, os autores da *Coleção Pensar e Viver* apresentam sua opção pelo trabalho sistemático com três conceitos: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. E, para explicitá-los, eles reproduzem, **sem comentar**, um longo trecho dos PCNs que fala sobre esses conceitos. A seguir, eles apresentam os temas centrais de cada volume. O texto do Manual do Professor transmite a impressão de ter sofrido subtrações, acréscimos, simplificações etc., que o significado inicial. Isto talvez ocorra na edição do livro didático devido à interferência de muitas mãos... Um exemplo, na página 7 do Manual do Professor os autores afirmam “O tema desta unidade é a construção da visão histórica das nossas origens”. O que será que eles quiseram dizer com isso?

No enunciado do tema da Unidade II voltamos a ver uma frase no mínimo ambígua. “O tema dessa unidade é o exame dos processos gerais da formação social brasileira”. Na Unidade III, os autores dão uma guinada afirmando: “esta unidade pretende retomar o estudo do processo da formação política (agora já não é mais social) brasileira e trabalhar o conceito de política”. O manual apresenta ainda comentários sobre os diferentes tipos de atividades: observação de imagens; desenhos; leitura; redação; trabalhos em grupo; trabalhos com documentos; pesquisas em jornais e revistas; entrevistas. E, a seguir, expõe e comenta a avaliação diagnóstica sem, no entanto, fundamentá-la citando ou sugerindo um estudo sobre essa proposta de avaliação.

Por fim, o Manual apresenta os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada unidade e fornece várias outras sugestões de atividades, seguidas de alguns poucos textos complementares e de bibliografia sobre o ensino de História, de apoio pedagógico e de complementação aos temas propostos. Numa primeira aproximação pode-se dizer que o Manual da coleção *Pensar e Viver* é muito menos fundamentado e menos articulado do que o da coleção *História* e, portanto, contribui menos para auxiliar o trabalho do docente com a coleção.

## O texto principal

O texto de cada capítulo é curto e o tom assumido pelos autores é informal, escrevem como se estivessem em sala-de-aula. O capítulo 1, por exemplo, começa com a pergunta: “Alguma vez alguém já lhe pediu um documento?” E, logo após exibir a foto de um conjunto de documentos superpostos, os autores propõem uma bateria de outras perguntas: Você conhecia algum desses documentos? Pergunte ao seu pai, sua mãe (...) etc. Depois, pergunte quais documentos eles precisam apresentar aqui na escola (...).

Os capítulos estão organizados com base na seguinte seqüência didática: um ou dois parágrafos seguidos de duas ou três atividades, desdobradas por vezes em duas ou mais questões que buscam envolver o alunado estimulando-o a se pronunciar, opinar e pesquisar. Por vezes esse estímulo é feito a partir de uma imagem com ricas informações da época que retratam; mas esta é, quase sempre, subtilizada. A foto da página 10 da 3ª série é um exemplo disto.



*Foto de uma classe da 1ª série do Colégio Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, no ano de 1908. A escola era pública, mantida pelo governo, muito respeitada e procurada pelas famílias da época. A cena é de uma classe só de meninas e quem está ensinando é uma professora, não um professor. Todas fizeram uma pose bem séria, reforçando o clima de seriedade do ambiente da escola.*

Na legenda, os produtores do livro indicam que as meninas fizeram “uma pose bem séria” mas não atentam para um fato crucial: a foto é posada; a imagem quer e consegue transmitir a idéia de uma classe **aplicada** (todas estão com os olhos voltados para os seus

bordados sob o olhar vigilante da professora) e **disciplinada** (nenhuma delas está conversando ou distraída). Além de se deixarem seduzir pelo efeito de realidade de que a imagem é portadora, os produtores da coleção não tomam a imagem como estratégia para o conhecimento e nem fornecem orientações aos professores sobre a especificidade desse tipo de registro.

Outro recurso que integra a fórmula editorial desta coleção é a passagem do texto conceitual para o texto ficcional com a entrada em cena de Carol e Caco, dois personagens fictícios criados para interagir com o aluno-leitor ao longo de toda coleção. Nas páginas 17 e 18 da 3ª série, por exemplo, eles visitam o casarão de uma fazenda, e, imediatamente após o relato dessa aventura, os autores propõem uma atividade em grupo em que cobram a compreensão do texto e estimulam a imaginação dos alunos pedindo que eles citem o que Carol e Caco devem ter visto nos ambientes visitados.

No comentário ao professor eles afirmam que o objetivo da atividade é “*combinar lazer e aprendizagem, instigar a curiosidade intelectual e trabalhar as noções de multiplicidade e diversidade das fontes históricas* (p.18).

Uma **seção** que também organiza o capítulo e se repete em vários deles é *Hora da Leitura*. No caso da 3ª série, aparece nos capítulos 2, 4, 7, 8; no caso da 4ª série, nos capítulos 2, 5, 6 e 7. Os textos dessa seção são de boa qualidade e têm uma tipologia variada: testemunho, letra de música, entrevista, lenda etc. se sucedem possibilitando o contato do aluno com vários gêneros textuais e favorecendo a aprendizagem. A seção, apresenta a vantagem de valorizar outras falas (além da dos autores) e sensibilizar o alunado para questões ligadas à construção da cidadania.

Merece menção o fato de que as seções não aparecem numa mesma seqüência; por vezes são os autores que abrem o capítulo (ex.: cap. 7 da 4ª série), outras vezes, Carol e Caco (ex.: capítulo 8 da 4ª série); outras vezes ainda o capítulo começa com uma letra de música, seguida de uma imagem e atividades que pedem ao aluno para comparar os dois tipos de registro (ex.: capítulo 6 da 4ª série).

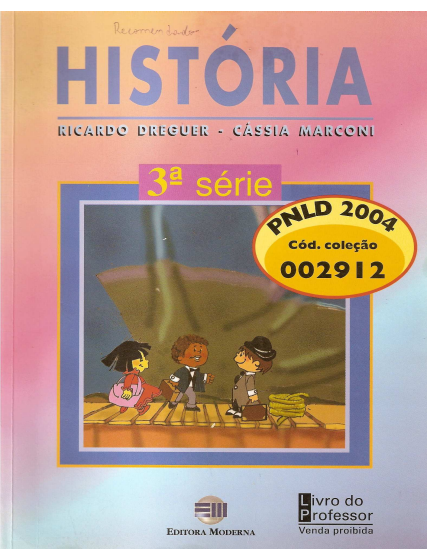
### **Abertura e fechamento das unidades**

As aberturas de unidades são sempre feitas com imagens (de 3 a 5, geralmente) acompanhadas de suas respectivas legendas. Interessante notar que, nas aberturas, o trabalho do setor de Iconografia da Editora teve um cuidado especial; a abertura da unidade III da 4ª

série (p. 101), por exemplo é composta de imagens de crianças e jovens na luta por direitos e em busca de espaço, reconhecimento social e uma vida digna. Os autores não se empenharam em fechar as unidades retomando os assuntos por meio de sínteses ou atividades especiais, estratégias freqüentemente adotadas nos últimos anos por algumas coleções.

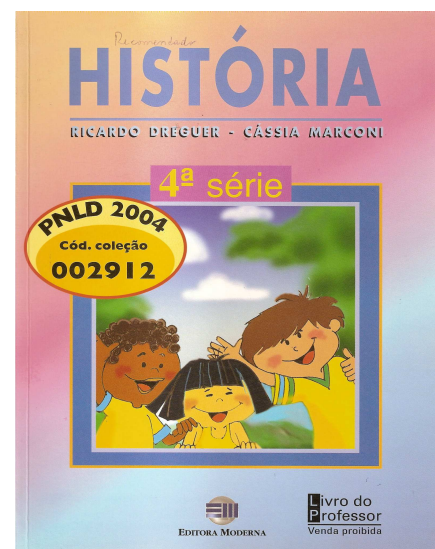
Com relação ao título<sup>90</sup> *Pensar e Viver* nos questionamos: o que será que os produtores da coleção teriam pretendido? Ressaltar a importância do pensar para a vida de cada um? Transmitir a idéia de que pensar é tão importante quanto viver? Ou o título não passaria de estratégia do setor de marketing da editora para todas as coleções visando atingir professores e analistas do MEC? Algumas vezes, as propostas de atividades estimulam a pensar; outras vezes, solicitam do alunado respostas mecânicas; qual a representação do aluno ali contida: o que aprende e reproduz ou o que pensa e produz com autonomia?

### A Coleção *História*



Cássia Maria Marconi Silva  
Ricardo Queiroz Dreguer

Editora Moderna  
Nº 002912



#### A coleção: apresentação geral

Os livros analisados estruturam-se em quatro unidades, contendo textos didáticos, complementares e propostas de atividades, articulados de forma harmônica. As unidades, por sua vez, contêm as seguintes seções: *Registre no seu caderno*; *Converse com os colegas*; *Você sabia?*; *Informe-se*; *Para saber mais*; *Pesquisa e Entrevista*, que organizam as atividades e os conteúdos.

<sup>90</sup> Sobre a importância dos títulos para se compreender a representação da disciplina contida numa coleção ver Chartier e Furet. Furet (org) *Oficina da História*; Gradiva, (s/d.)

3ª série – (104p.): 1. História dos deslocamentos populacionais; 2. Encontro ente culturas; 3. Fazendo América; 4. Gente que vem, gente que vai.

4ª série – (104p.): 1. Garantindo direitos; 2. Quando Portugal dominava; 3. Nos tempos da Monarquia; 4. Tempo de República.

Os livros da coleção História da Editora Moderna são assinados por Cássia Maria Marconi da Silva e Ricardo Queiroz Dreguer (autor veterano na área do livro escolar). Com base no mesmo procedimento adotado anteriormente vamos descrever esta coleção a partir dos dispositivos de unificação e da sua materialidade, a começar pela capa.

### 1. Capa

A **capa** assinada por Sérgio Grell apresenta um fundo que combina basicamente diversos tons de rosa e de azul. Desse fundo, comum aos quatro livros da coleção, emerge uma janela pictórica com grossas bordas azuis emolduradas por um fio cor de laranja. A referida janela emoldura, invariavelmente, três personagens.

Na **3ª série**, por exemplo, vemos uma menina com traços indígenas, um menino negro de terno e um menino ruivo, de fraque, ambos portando uma valise, o que sugere ser indivíduos já inseridos no mundo do trabalho. Na **4ª série** as mesmas três crianças assomam à janela, só que estão em trajes esportivos (os garotos vestem uma camiseta com as cores da seleção brasileira; a paisagem atrás das crianças é formada por céu e árvores). Na 3ª série, vê-se ao fundo um navio escuro e a impressão que o desenho passa é que os três personagens estão vestidos e equipados para uma viagem marítima; um indício a mais nesta direção é a corda (ou cabo de aço?) que está amarrado ao navio junto ao cais.

Quanto ao texto da capa, os produtores optaram por valorizar o nome da disciplina que ocupa toda a largura da mancha e aparece grafado em corpo 72, com um espaço significativo entre uma letra e outra; o suposto é que a disciplina por si só é suficiente. Nada é atrelado a ela, o que se constituiu numa diferença fundamental em relação às coleções anteriores; os nomes dos autores vêm logo abaixo, em corpo 36 e, abaixo deles, sobre a borda da janela, como se fosse uma tabuleta, aparece a série, em corpo 48. A configuração tipográfica nos deixa ver que a Editora apostou no nome dos autores, sobretudo, no de Ricardo Dreguer muito conhecido por seus outros didáticos e por suas contribuições à Revista Nova Escola.

No canto superior direito da janela que ocupa o centro da capa vê-se uma caixa oval contornada por um fio vermelho em que estão escritos, em preto sobre um fundo amarelo,



**PNLD – 2004** e o código da coleção, no caso **002912**. No final da capa, ao centro, vemos o logotipo e o nome da Editora Moderna<sup>91</sup> e no canto direito as observações de praxe: “Livro do Professor /Venda proibida”.

O projeto de capa apresenta harmonia e equilíbrio, embora o predomínio de cores escuras retire parte de sua atratividade. As capas das 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> são idênticas, a não ser pela cena no interior da janela central; as crianças também são as mesmas, o que muda são seus trajés e o cenário em que foram inseridas!

## 2. A quarta-capa

A quarta-capa apresenta, no alto e ao centro, dentro de uma caixa azul e em branco o título: “Coleção História”, ou seja, História é, ao mesmo tempo, o nome da disciplina e da coleção; abaixo se lê PNLD 2004 e, nos cantos da quarta-capa, aparecem as imagens das quatro capas da coleção, chamada por seus produtores de HISTÓRIA. Entre as imagens das capas uma chamada publicitária informa que a coleção possui textos de gêneros variados e riqueza de imagens; embaixo e ao centro se lê PNLD 2004 e o código da coleção (002912). No canto inferior esquerdo o *slogan* e o nome da Editora Moderna e, no canto inferior direito, completando as informações da quarta-capa, o número de ISBN da coleção.



Note-se que esta coleção é restrita à disciplina História e não a uma das coleções de uma série maior como no caso *Pensar e viver História*.

<sup>91</sup> Ver a respeito da história dessa editora a interessante tese de Célia Cristina de Figueiredo Cassiano intitulada *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. São Paulo: PUC; 2007.

### 3. A Lombada

A lombada apresenta três informações agrupadas e ao centro: os nomes dos autores, da disciplina e a série. E diferentemente da Coleção Horizontes que usa a lombada para “marquetear” o produto por meio de duas informações significativas (RECOMENDADA e o código do PNLD), a Coleção História cumpre uma formalidade repetindo as informações de praxe.

### 4. Página de rosto

A página de rosto destaca e valoriza os autores, seus nomes, grafados em negrito, e formação acadêmica são apresentados no alto da página com um espaçamento e entrelinhamento que favorece a legibilidade do texto.

O nome da disciplina aparece num corpo de letra idêntico ao da capa e também em azul; a série impressa em amarelo sobre fundo rosa também repete o modelo da capa. No final da página, repetem-se as duas informações usuais: Livro do Professor, nome e logotipo da editora e se acrescenta duas outras: a sigla e o símbolo da ABDR (Associação Brasileira de Direitos Reprográficos).



No verso da página de rosto estão reproduzidos novamente os nomes dos autores, e, logo abaixo, o logotipo da editora e os membros da Equipe Editorial e, mais abaixo, a ficha catalográfica. A página seguinte, de número 3, é ocupada por uma carta supostamente endereçada ao aluno. A leitura da carta, no entanto, conduz a uma pergunta de fundo: a quem, de fato, é endereçada esta carta?

Inicialmente, a carta relata numa linguagem acessível os conteúdos a serem trabalhos durante os quatro volumes/anos. Nas 3ª e 4ª séries, por exemplo, os autores anunciam que no decorrer do ano o aluno irá “identificar as origens de seus antepassados e conhecerá alguns

acontecimentos da história brasileira: pessoas que vieram de outros países ou se deslocaram de uma localidade brasileira para outra (...), grupos sociais que lutaram pela “conquista de direitos e por mudanças na forma de governo”. No entanto cabe a pergunta: o que será que um aluno da 3ª série vai entender por “conquista de direitos” e por mudanças na forma de governo? Será que a missiva é de fato endereçada ao aluno; quem é de fato o leitor suposto nesta carta? Apesar da linguagem ser adaptada ao aluno, e de ser dirigida somente a ele é possível perceber que a carta tem duplo endereço: aluno e professor. A linguagem visa o aluno; já a exposição dos conteúdos e o convite à reflexão, nos volumes 1 e 2, e ao estudo da história brasileira, nos volumes 3 e 4, visam o professor. Já a carta ao professor (Manual; p. 2) visa o professor e os analistas do MEC. A importância dada ao trabalho com conceitos e com competências como pensar, analisar e conhecer visam o professor; já o terceiro parágrafo da carta, que reproduzimos a seguir, visa enlaçar os analistas do MEC.

*O ensino de História está vinculado também à formação de cidadãos críticos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, esse estudo envolve valores como respeito às diferenças culturais entre pessoas e povos. (p. 2)*

## **5. Sumário**

O Sumário se distribui por duas páginas espelhadas sobre um fundo de cor bege e com títulos na cor vermelha o que torna o conjunto atraente e legível. A hierarquia entre os títulos das unidades e dos capítulos; a inserção dos números das páginas indicando o começo de cada um deles colabora para uma rápida localização das informações. O recuo e a centralização de texto abrem áreas de descanso visual. O verso da página do sumário não contém nenhuma informação, o que valoriza a página seguinte destinada à abertura da unidade. Este recurso é usado tanto na 3ª quanto na 4ª série.

## **6. Vinheta**

A Coleção História, assim como a Pensar e Viver, não usa a vinheta como recurso de didatização da obra tal como se vê em *História com reflexão*.

## **7. Aberturas de unidades**

As aberturas de unidades da coleção História são dispostas em página única e lançam mão do mesmo recurso sempre: apresentam imagens sobrepostas e que, geralmente, dizem

respeito ao tema. Na página 61, Unidade III, 3ª série, por exemplo, vemos imagens de um mesmo navio sobrepostas; uma menor em que o navio aparece em primeiro plano, e outra maior, em que o vemos ao fundo. Na unidade I, da 4ª série, por exemplo, as imagens flagram aspectos da constituinte; da participação de aposentados, dos indígenas e das mulheres nos debates que redundaram na Constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã. Interessante notar que a imagem do fac-símile da capa da referida constituição está no centro da página como uma síntese dos anseios dos fotografados: políticos (no alto), sindicalistas (à esquerda), mulheres (à direita) e indígenas (abaixo).

No canto superior direito da página de abertura vemos, invariavelmente, o número da unidade e, à direita dele, o título da mesma. Todas elas trazem também, em vermelho, orientações para o professor que tratam do objetivo de cada unidade; percebe-se novamente que o padrão que se impõe, provavelmente, como resposta às avaliações do MEC a partir de 1995, ou seja, o novo padrão de livro didático supõe e visa um triplo destinatário: o MEC, o professor e o aluno.

No caso das aberturas da coleção *História*, as imagens se destinam a interessar o aluno pelo tema e o texto em vermelho visa, em parte, atingir o professor-leitor e, em parte, os analistas do MEC que prescrevem a necessidade de fornecer orientações para o professor sobre o uso e os objetivos de cada coleção, unidade temática e/ou capítulo.

## **8. Diagramação**

A diagramação, a cargo de Cristiane Borin, combina de maneira equilibrada e atraente textos, tabelas, gráficos, mapas e imagens (com um predomínio acentuado da fotografia), o que acaba reforçando a suposição de verdade que está associada à produção didática e, ao mesmo tempo, atende a uma demanda do MEC que evidencia sua predileção por imagens de época; e pede que se evite o uso de imagens inventadas (sem uma consulta às fontes fidedignas). O tamanho e a grafia dos títulos, no entanto, não traduz a hierarquia de assuntos; na página 40 da 3ª série, por exemplo, vemos o título “*Encontro e desencontros*”, em caixa alta e baixa, corpo 16, e, três páginas depois, no mesmo capítulo, vemos o intertítulo “A AÇÃO DOS PADRES” escrito em caixa alta e num corpo idêntico ao título ao qual está subordinado.

## 9. Manual do professor

O manual do professor, com 40 páginas, apresenta os seguintes itens: *Os conhecimentos históricos, A concepção construtivista*<sup>92</sup>, *Proposta desta coleção, Organização da coleção, Metodologia de trabalho, Sugestões de: avaliação, leitura e sites. Orientações específicas para o volume, Bibliografia.*

O Manual do Professor começa, como o das demais coleções, por uma fala dirigida ao professor em que os autores enfatizam a importância de os alunos construírem conceitos e desenvolverem as habilidades de pensar, analisar e conhecer. O ensino de História segundo eles deve ser voltado para a formação de “cidadãos críticos”, comprometidos com a formação de uma sociedade mais justa e solidária. No final dessa fala ao professor se valoriza a construção por parte do aluno da noção de identidade.

O sumário do Manual, assim como o do livro do aluno, também não evidencia com clareza a hierarquia entre os títulos e, portanto, a subordinação de um assunto a outro. A introdução aponta e comenta três linhas historiográficas que, segundo os autores, estiveram presentes nos debates e na produção historiográfica e didática das últimas décadas: a historicista; a marxista e a voltada para o estudo do cotidiano e das mentalidades.

Nas páginas 4 e 5 do Manual, os autores propõem o interessante texto da professora Maria Auxiliadora Schmidt. “A formação do professor de história e cotidiano da sala de aula” In: Circe Bittencourt. *O saber histórico na sala e aula*. São Paulo: Contexto, 1998, para o professor refletir sobre o conhecimento histórico e o ensino de história; e, a seguir, sugerem a leitura do trecho do livro *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998, de um conjunto de autores, encabeçados por César Coll, e apresentam ainda a proposta da coleção cujo fio condutor, segundo eles, são os PCNs. Por fim, o Manual traz textos sobre a organização da coleção; a metodologia de trabalho, a leitura de imagens e sugestões de avaliação.

Na parte específica do Manual há orientações direcionadas para cada um dos volumes. Nesta parte, o Manual explicita objetivos gerais e específicos de cada volume; fornece orientações e comentários, quase página a página, para a condução da aula e sobre como trabalhar com a interdisciplinaridade. Essas orientações/comentários pretendem organizar o

---

<sup>92</sup> Sobre a concepção construtivista de análise de imagem contida na coleção *História* ver a interessante tese de doutorado de REVAH, Daniel. 2004. *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP.

tempo pedagógico ajudando no controle do ritmo e da maior ou menor importância dada a cada assunto ou tema. Além disso, o texto em vermelho que consta do livro do aluno refere-se aos objetivos das **atividades** propostas.

O capítulo começa invariavelmente com questões que buscam levantar o que os alunos já sabem a respeito do assunto; a primeira unidade didática, por exemplo, começa com a pergunta: Que idéia você tem de deslocamento populacional?

A seguir, os autores pedem que o aluno consulte um dicionário para saber o significado de “deslocamento” e de “população” e, usando a cor vermelha, fornecem imediatamente abaixo o significado dos dois termos; o texto para o professor continua no final da página; ali ele é orientado passo a passo sobre como deve proceder no trabalho com o assunto desta unidade didática.

A seguir, uma seqüência de seis imagens, acompanhadas de crédito e legenda, ilustram a idéia de deslocamento populacional. Depois, apresenta-se ao aluno um pequeno texto em que a autora narra suas origens e, aproveitando esse gancho, pede-se ao professor (a) para que ele (a) estimule os alunos a falarem de suas origens.

Cinco elementos recorrentes ao longo da obra toda atuam como dispositivos que organizam a leitura dos capítulos introduzindo ou separando assuntos/atividades, e servindo como elementos de orientação ao aluno. Um desses elementos são dois balõezinhos de fala para significar *Converse com os colegas*. Outro elemento é um lápis azul, grosso e apontado, para indicar o comando “Registre no caderno”. Outro é um *Você sabia?* Acompanhado de vários pontos de interrogação coloridos para anunciar uma informação importante, uma curiosidade, um acréscimo! Outro mostra um lápis colorido e uma folha em que se vê escrita a palavra PESQUISA. E, por fim, um INFORME-SE, grafado em caixa alta e colorido, para marcar um pedido, relativamente simples, dos autores ao aluno.



É importante dizer que esses marcadores se repetem nos quatro livros e funcionam também como dispositivos de unificação da coleção.

Outra característica desta coleção é o uso intensivo da imagem como fonte para a construção do conhecimento. Diferentemente da coleção *Pensar e Viver*, a coleção *História* traz no Manual orientações sobre como explorar uma imagem na sala de aula. Ricardo Dreguer e Cássia Marconi usam a imagem não somente para exemplificar ou reforçar um conteúdo, mas também para anunciar, de forma sintética, os temas a serem trabalhados, como nas páginas 21 e 22, da 3ª série, e também para estimular a observação, descrição e síntese como nas páginas 28 e 29, da 3ª série. As imagens dessas duas páginas são usadas para ajudar o aluno a formar a noção de divisão do trabalho entre os Tupi; o estímulo para isso é o trabalho com uma série de gravuras creditadas a Hans Staden. No manual, os autores sugerem ao professor auxiliar os alunos durante a elaboração da atividade e fornecem as respostas das solicitações feitas por eles.

Outro recurso usado pela coleção é a inserção e exploração de diferentes gêneros textuais como testemunhos, textos literários, jornalísticos, conceituais etc. Quase sempre esses textos são questionados e comentados. Entre os textos de época encontram-se um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha<sup>93</sup>, na página 40 da 3ª série, e um relato de Cadamosto sobre os senegaleses do final do século XV, à p. 50, da 3ª série.

Merece atenção também a relevância dada a representação cartográfica na coleção *História*. Enquanto a coleção *Pensar e Viver* (3ª série) não apresenta nenhum mapa, a coleção *História* da mesma série apresenta 17 mapas. E mais: os mapas dessa coleção possuem fonte, legenda, rosa dos ventos atendendo com isso as prescrições do MEC no tocante a esse tipo de representação. E, o que é mais importante, os mapas são explorados pelos autores colaborando assim para a localização espacial, visualização de rotas e melhor compreensão de processos e episódios históricos por parte do aluno. Exemplo disso é o trabalho desenvolvido com os mapas das viagens de Colombo e de Cabral no final do século XV e início do XVI (p.37).

Merece destaque também a importância que os autores deram a mapas de época como o Mapa-múndi, elaborado por Henricus Martellus, em 1489, à página 38 da 3ª série, e o mapa de Lopo Homem e Pedro Reinel, 1519, à página 41, da 3ª série. Estes mapas também foram

---

<sup>93</sup> A mesma usada pelo Sérgio Buarque, pela Elza Nadai, portanto, outros autores de didáticos. Isso remete a um repertório do próprio livro didático que se reproduz há muitos e muitos anos. Quase como o que ocorre com os contos de fadas.

trabalhados pelos autores. Do total de mapas dois referem-se à África (p. 49; 53) e um ao Quilombo de Palmares (p. 57). Desses três últimos mapas falaremos no próximo capítulo.

### **Abertura e fechamento das unidades**

Dentre as três coleções descritas por nós neste capítulo somente a coleção *História* apresenta a preocupação com o fechamento da unidade, o que é realizado por meio de uma espécie de atividade-síntese; tomemos como exemplo o volume da 3ª série.

**Unidade I** - História dos deslocamentos populacionais. Os autores propõem a montagem de um museu;

**Unidade II** – Encontro entre culturas os autores propõem um trabalho em grupo, em que cada um deles trabalhe um aspecto da chamada “influência africana” nas áreas de alimentação, danças, música, instrumentos musicais e religião;

**Unidade III** – Fazendo a América; os autores propõem uma entrevista com imigrantes; e para isso, fornecem um roteiro com sete tópicos;

**Unidade IV** – Gente que vem, gente que vai; os autores propõem a retomada dos deslocamentos estudados ao longo do livro como um todo; pede-se que cada grupo se dedique aos deslocamentos trabalhados em um determinado período entre os séculos XVI e 1930.



## Capítulo 3 – Imagens em Coleções Recomendadas

### Imagem: estatuto e características (2)

A decisão de tomar as imagens de coleções de História do Ensino Fundamental, que constam do Guia do MEC do ano de 2004, como elementos principais do *corpus* documental da nossa pesquisa obrigou-nos tentar compreender seu estatuto, bem como suas peculiaridades quando comparadas a um texto escrito e/ou verbal.

Numa primeira aproximação, verificamos que a imagem finita e simultânea, misto de arte e ciência, técnica e cultura, possui uma natureza polissêmica<sup>94</sup>. Exemplo disto é ver um álbum de fotografias em família; uma mesma foto que desperta alegria ou satisfação nos avós poderá ser causa de inibição ou vergonha para os netos. Mona Lisa, certamente o quadro mais conhecido do mundo, pode ser tomado como exemplo desse fenômeno; já se afirmou que se estivermos melancólicos temos tendência a ver no sorriso enigmático da personagem retratada, melancolia; se estivermos alegres, ela nos parecerá contente; ou seja, ela expressa os nossos sentimentos no momento em que a vemos.

De natureza polissêmica, a imagem é uma representação do real e não a sua reprodução<sup>95</sup>. Sobre isto conta-nos Pierre Villar que certa vez perguntou a seus alunos:

- O que é Guernica?
- Eles lhe responderam imediatamente: Guernica é um quadro!

Daí comenta o arguto historiador:

*Efetivamente, (...) Guernica - no espírito de muita gente que não tem mais cuidado de saber exatamente de onde isto surgiu - é um quadro de Picasso. (...) Guernica tornou-se a representação de um fato preciso. O fato preciso está esquecido, a representação continua.* (VILLAR. In: D'ALESSIO, p. 30).

<sup>94</sup> Como observou um estudioso: “...toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros”. (BARTHES, 1990, p. 32.).

<sup>95</sup> Sobre a idéia de que a imagem é uma representação do real e não sua reprodução ver FOUCAULT; 2002. Nesta obra o autor discute e contrapõe o desenho de um cachimbo e a sua representação na forma de um quadro, uma pintura. Ao cabo do debate, ele nos alerta para o fato de que: “este quadro, esta frase escrita [Ceci n’est pás une pipi], este desenho de um cachimbo, tudo isto não é um cachimbo”. (FOUCAULT, 2002; p. 35).

O fato preciso a que Pierre Villar está se referindo é, como se sabe, o bombardeio da pequenina cidade espanhola de Guernica pela aviação nazista, a mando de Hitler, durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). O fato, o bombardeio, ocorrido em 26 de abril de 1937, foi esquecido; a representação produzida por Picasso, um óleo sobre tela, com o nome de *Guernica*, permaneceu marcando gerações.

Outra característica fundamental da imagem, sobretudo a fotográfica é o seu *efeito de realidade*, ou seja, a capacidade de parecer a própria realidade, o que torna mais escorregadio o terreno para quem se debruça sobre as imagens escolares é justamente o efeito de realidade de que a imagem é portadora. Se apresentarmos ao alunado da faixa etária a que se destinam as coleções eleitas para análise a imagem de D. Pedro I, de barba escura, e a de D. Pedro II, de barba branca, e perguntarmos qual deles é o pai e qual é o filho, muitos dirão, provavelmente, que D. Pedro I é que é o filho de D. Pedro II<sup>96</sup>!



**D. Pedro I**



**D. Pedro II**

<sup>96</sup> Sobre a construção das imagens de D. Pedro I, como jovem, e de D. Pedro II, como velho, observou uma estudiosa: “A ilustração do pai jovem e do filho velho tem causado uma certa perplexidade aos jovens leitores e falta a explicação do aparente paradoxo. A imagem de um D. Pedro II velho foi construída no período pós-monárquico e demonstra a intenção dos republicanos em explicar a queda de uma monarquia envelhecida que não teria continuidade. É interessante destacar a permanência dessas ilustrações na produção atual dos manuais, reforçando uma interpretação utilizada pelos republicanos no início do século XX, mesmo depois de variadas pesquisas e publicações historiográficas sobre os conflitos e tensões do período.” (BITTENCOURT, 1998, p.80).

De fato, a imagem é captada pelo olho, mas traduzida pela palavra. Tomá-la como objeto de estudo envolve vê-la como uma representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria; para obter as informações a partir dela é indispensável desnaturalizá-la e contextualizá-la, interrogando-a com perguntas tais como: por que, por quem, e em que contexto foi produzida? É indispensável, enfim, perceber que a imagem não reproduz o real; ela congela um instante do real, “organizando-o” de acordo com uma determinada estética e visão de mundo.

Um equívoco recorrente e muito difundido pelos porta-vozes da mídia eletrônica é o de que ver é sinônimo de conhecer; eu vi, como sinônimo de eu conheço. Sabe-se, no entanto, que ver um episódio como, por exemplo, a guerra no Oriente Médio no noticiário televisivo não significa conhecer aquela guerra, seus motivos, contexto, teatro de operações etc. Portanto, “eu vi” não significa “eu conheço”. Sobre isto disse um estudioso:

*“Os historiadores se deparam hoje com este fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem. (...) Não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar sua imagem. Conhecer se reduz a ver ou, mais ainda, a ‘pegar no ar’, já que a mensagem da mídia é efêmera”* (BITTENCOURT, 1998; p. 122).

Outro equívoco recorrente quando o assunto é imagem é a afirmação de que a imagem fala por si mesma. Como lembrou um ensaísta:

*“É ilusório pensar-se que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra, pela imposição clara de um conteúdo explícito. Na maioria das vezes, ao contrário, se calam em segredo, após a manifestação do mais óbvio: por vezes, em seu isolamento, se retraem à comunicação, exigindo a contextualização, única via de acesso seguro ao que possam significar. Por outro lado, são difíceis de se deixarem traduzir num código diverso como o da linguagem verbal.”* (LEITE, 1993; p. 12).

No nosso estudo nos restringiremos à variedade de imagens que possuem forma visível, ou seja, as **imagens visuais**: pinturas, fotografias, gravuras, desenhos, caricaturas etc. Dentre as imagens visuais impressas nos livros didáticos há, como pudemos constatar, um grande número de fotografias; daí redobramos o cuidado ao lidar com esse tipo de registro buscando apoio nos escritos de R. Barthes. Como alerta este semiólogo francês, embora a imagem fotográfica pretenda ser o *analogon* perfeito do real, isto é, sua cópia, ela

**não** é o real; vê-la como “objetiva”, como prova de que de fato “aconteceu” é reproduzir um juízo pertencente ao senso comum.

Ao contrário do que se depreende do senso comum, a fotografia é, ao mesmo tempo, “objetiva” e “investida” (de outros significados), natural e cultural, denotada e conotada. A conotação (imposição de um segundo sentido) liga-se à escolha, processamento técnico, enquadramento, diagramação: é, em suma, uma codificação do análogo fotográfico. Nas palavras de Barthes:

*O paradoxo fotográfico consistiria, então, na coexistência de duas mensagens: uma sem código (seria o análogo fotográfico) e a outra codificada (o que seria a “arte” ou o tratamento, ou a “escritura”, ou a “retórica” da fotografia)”. (BARTHES, 1990, p. 14).*

### A legenda

Um outro elemento de conotação da imagem é a **legenda**, ou seja, o texto para a imagem. Como observou Barthes, por sua proximidade e por sua extensão limitada, a legenda parece “duplicar” a imagem; isto é, reproduzi-la por meio de um outro código, o escrito. Mas na verdade, a palavra, por assim dizer, não tem o poder de duplicar a imagem, pois na passagem de um código a outro se produzem novos significados. Enfim, a legenda parece participar da “objetividade” da mensagem imagética quando, na verdade, selecionou alguns de seus aspectos, exatamente aqueles sobre os quais se decidiu falar (e, portanto, omitiu outros). Por isso, na análise das **legendas** tomaremos como suposto o fato de que:

*(...) o texto é realmente a possibilidade do criador (e, logo, a sociedade) de exercer um controle sobre a imagem: a fixação é um controle, detém uma responsabilidade sobre o uso da imagem, frente ao poder de projeção das ilustrações; o texto tem um valor repressivo em relação à liberdade dos significados da imagem; compreende-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento da moral e da ideologia de uma sociedade. (BARTHES, 1990, p. 33.).*

A legenda ou o texto sobre a imagem tem, segundo Barthes, dupla função: a de **fixação** e a de **relais** (que pode ser traduzida como função de código); a primeira diz respeito a fixar alguns significados - dentre outros - da imagem; a fixação é a função comumente encontrada na imaginária escolar, na fotografia jornalística e na publicidade; já a função de **relais** é mais rara (pelo menos no que concerne à imagem fixa) e vamos

encontrá-la, sobretudo, nas charges e nas histórias em quadrinhos, onde a palavra e a imagem têm uma função de complementaridade.

Vale lembrar também que a **construção** é inerente à imagem fotográfica; isto é válido tanto para a fotografia dos dias atuais, de base digital, como, para as imagens fabricadas nos tempos do daguerreótipo. No registro fotográfico se reúnem e se mesclam informações e interpretações culturais e técnicas que nele se encontram codificadas. Essas informações/interpretações variam no tempo, de acordo com a finalidade com que as fotos foram feitas e/ou os interesses, a visão e os objetivos dos detentores da informação em cada contexto histórico.

Uma foto perdida no sótão de uma residência pode ser transformada num acontecimento em função de uma mudança na conjuntura política e ganhar milhares de reproduções nas bancas de jornal ao redor do mundo. Essa mesma foto pode ser transformada em cinzas, juntamente com os jornais que lhe serviram de suporte, se a conjuntura política mudar outra vez e os novos ventos forem contrários aos antigos donos do poder.

Por fim, parafraseando o que disse uma autora:

*Ciente das especificidades da linguagem fotográfica, de seus alcances, limites, particularidades e de suas similitudes com outras formas imagéticas, o historiador que escolhe usar o documento fotográfico deve saber, também, que o olhar do fotógrafo pode ter sido motivado intenções distintas das que norteiam a pesquisa do historiador. Para que seu estudo incorpore o que está explícito e implícito na imagem fotográfica sem, no entanto, sucumbir às intenções do fotógrafo, além do método da contextualização da imagem, o cruzamento do documento visual com os textuais e orais torna-se um imperativo para responder as questões tipicamente históricas. Essa é uma operação que também requer a combinação de diferentes métodos de pesquisa. (BORGES, 2003; p. 85).*

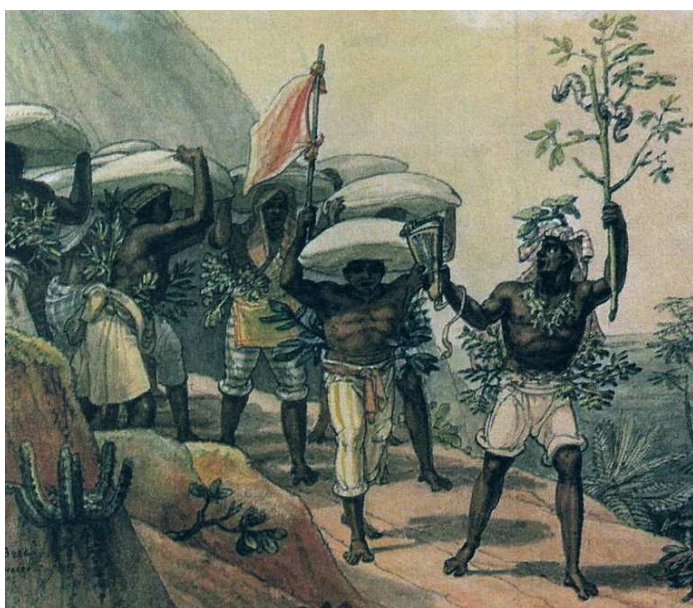
## **Contabilidade, uso e funções das imagens**

A tarefa a que nos propomos – produzir uma escritura do visível – não é, como se vê, das mais fáceis. No capítulo 2 nos empenhamos em descrever alguns dos elementos materiais constitutivos do livro do aluno e do professor em cada coleção, ou seja: capa, quarta-capa, lombada, página de rosto, sumário, vinhetas, aberturas de unidades, diagramação e manual do professor. Agora, vamos nos esforçar para responder questões como: há uma relação

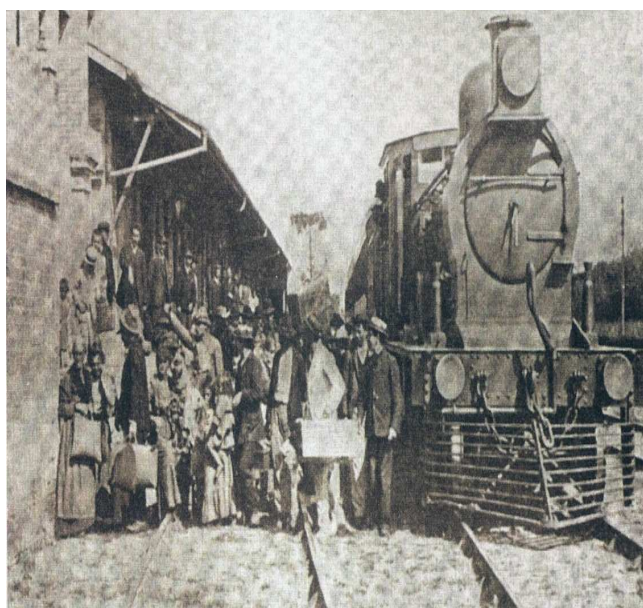
intrínseca entre o texto e imagem em cada uma das coleções? Elas foram pensadas simultaneamente ao texto? O que norteou sua eleição e impressão nessas coleções? Qual é de fato a função das imagens em cada uma das coleções: ornamentar? reforçar? complementar? servir como fonte? Outras funções ainda?

### ***COLEÇÃO HORIZONTES***

Um destaque positivo nos livros desta coleção é o empenho dos produtores em “casar” texto e imagem; produzir legendas com menções de tempo e espaço e confeccionar ilustrações com base em pesquisa histórica; tudo isso colabora para tornar a narrativa mais atraente e eficiente sob o ponto de vista didático. Outro aspecto interessante é a combinação de diferentes tipos de imagem (fotografia, pintura, desenho etc.) para ilustrar o mesmo assunto; tais imagens, por vezes, aparecem numa mesma página, como ocorre na página 140 do livro da 4ª série, digitalizada a seguir.



Fonte: Debret – 1834.  
Escravos transportando café. Aquarela de Jean Baptiste Debret. Século XIX.

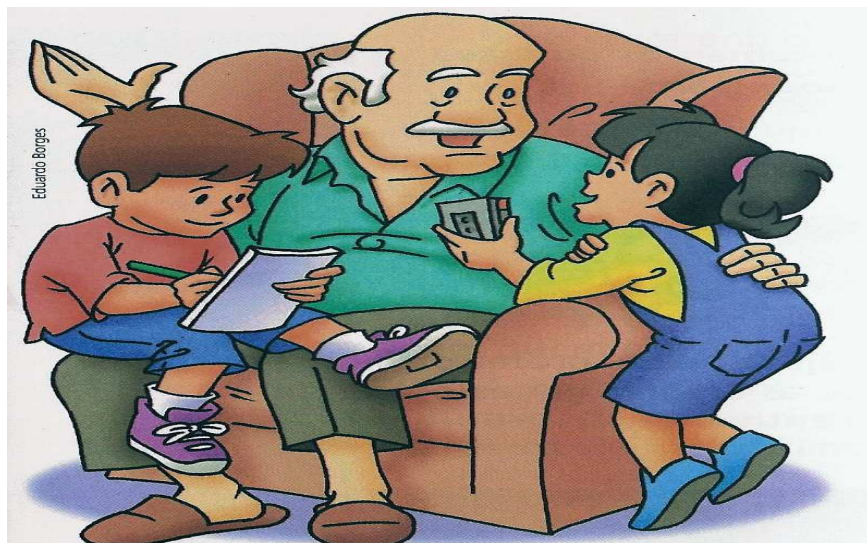


Fonte: Memorial do imigrante / Museu da imigração  
Leg. Chegada de imigrantes em São Paulo. c. 1907.

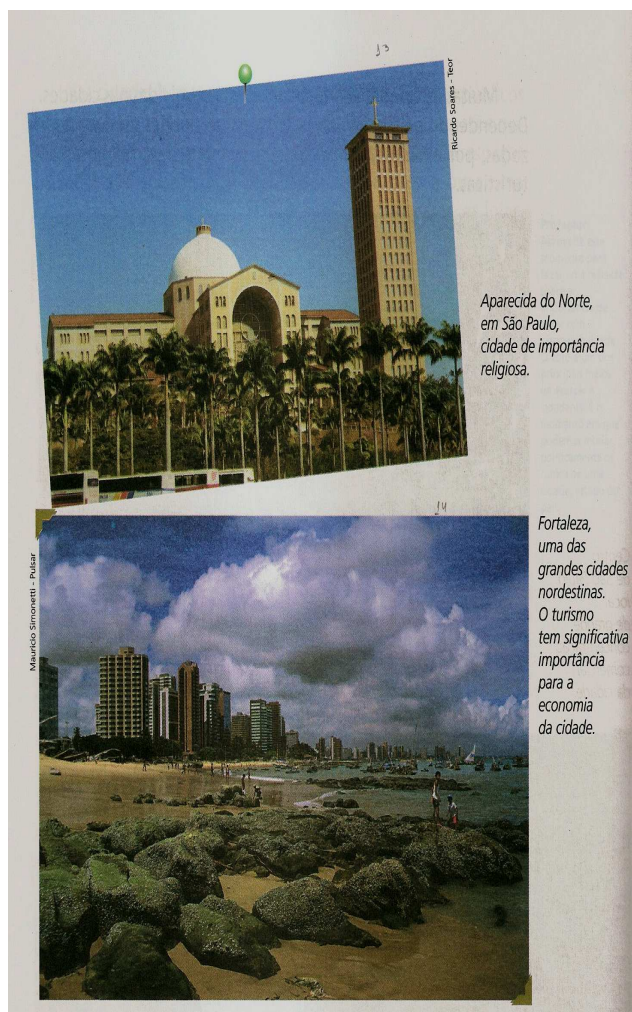
Mas, se por um lado, a imagem mantém uma relação estreita com o texto, por outro, texto e imagem **não** são pensados simultaneamente. Como soe acontecer nas coleções de didáticos das áreas de História e Geografia:

- a) a imagem está quase sempre subordinada ao texto; deve sua existência a ele.

Exemplo disso é o que se vê ao lado (página 15, da 3ª série): a imagem de duas crianças entrevistando o avô. Note-se que o desenho foi feito *a posteriori*, e deve sua existência ao texto.



b) a imagem raramente é explorada como fonte para a construção do conhecimento; um indício disso está no seu uso esporádico nas duas seções de atividades: “Sempre no Caderno” e “Em Grupo”.



No caso do livro da 3ª série da coleção *Horizontes*, por exemplo, a primeira atividade com imagem aparece nas páginas 10 e 11; seu título é *Retratos de família*; a segunda e última só vai aparecer na página 124; além disso, os autores não procedem a um trabalho de desnaturalização/contextualização da imagem; um exemplo é o que se vê na página 124, da 3ª série; oferecendo como referência as imagens ao lado, os autores perguntam: com qual dessas cidades a sua é parecida? Por quê?

Não se verifica, portanto, um aproveitamento pedagógico das imagens; as imagens servem apenas como um estímulo para que o aluno fale de sua própria cidade.

c) Quanto à função, percebe-se que, na Coleção Horizontes, as imagens cumprem, sobretudo, duas funções: ornamentar ou reforçar o texto. Na página 11, 4ª série, por exemplo, vemos dois personagens, um idoso com o cajado na mão esquerda e um adulto com uma capa de mágico; as imagens servem para ornamentar a letra da música que ilustram.

## Eu nasci há dez mil anos atrás

Eu nasci há dez mil anos atrás  
 e não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais  
 Eu vi Cristo ser crucificado  
 O amor nascer e ser assassinado  
 Eu vi as bruxas pegando fogo pra pagarem  
 os seus pecados, eu vi  
 Eu vi Moisés cruzar o mar Vermelho  
 Vi Maomé cair na terra de joelhos  
 Eu vi Pedro negar Cristo por três vezes  
 diante do espelho, eu vi  
 [...]  
 Eu vi a arca de Noé cruzar os mares  
 Vi Salomão cantar seus salmos pelos ares  
 Eu vi Zumbi fugir com os negros pra floresta  
 Pro Quilombo dos Palmares, eu vi  
 [...]  
 Eu li os símbolos sagrados da umbanda  
 Eu fui criança pra poder dançar ciranda  
 E quando todos praguejavam contra o frio  
 Eu fiz a cama na varanda

**Professor:** Trabalhar com música na construção do conhecimento histórico é significativo ao aprendizado do aluno, posto que a música acompanha as permanências e as mudanças na sociedade.



Raul Seixas e Paulo Coelho. Ed.: Warner/Chapell,  
 in CD *Um anjo caiu do céu*. São Paulo: Somlivre, 2001.

O escritor Érico Veríssimo compreende a História como a narrativa do homem no Universo e no tempo. No Universo vivemos na Terra, portanto, ela é o espaço que a humanidade ocupou e ocupa, que transformou e adaptou a suas necessidades.

**Professor:** O



Já no desenho distribuído pelas páginas 22 e 23, 4ª série, vê-se uma senhora sentada numa poltrona confortável com o neto no colo, tendo ao lado direito um cachorro, cujo olhar expressa e traduz o carinho envolvendo a avó e o neto. O desenho cumpre explicitamente a função de reforçar o texto, um poema de Pedro Bandeira intitulado *Bisazinha*. Nenhum dos desenhos agrega novas informações aos poemas que ilustram, e nem tampouco servem como fonte para a construção do conhecimento.

**CAPÍTULO**  
2

**Professor:** O poema "Bisazinha" aborda a relação do bisneto com a bisavó, destacando que ambos vivem no mesmo tempo, em diferentes idades. Também trata indiretamente da hereditariedade. Essa temática deve propiciar a discussão, em sala de aula, sobre os acontecimentos na vida da criança e a importância de ordená-los.

*Medindo o tempo*

**Bisazinha**

Minha avozinha,  
tão franzidinha,  
quem te secou?

Foi o vento, meu netinho,  
foi o vento que ventou.

E o seu cabelinho,  
assim tão branquinho,  
quem branqueou?

Foi a vida, meu netinho,  
foi a vida que durou.

E as mãos, bisazinha,  
tão arqueadas,  
quem enrugou?

O trabalho, meu netinho,  
o trabalho que ocupou.

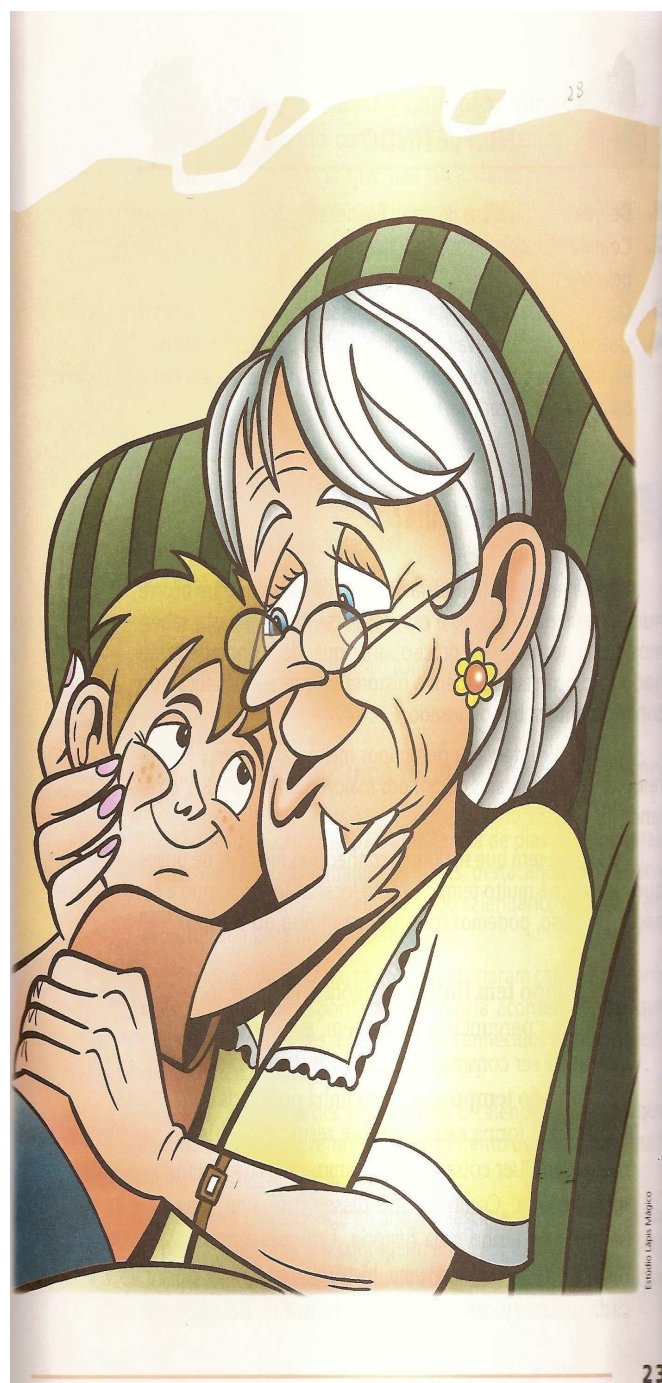
E a sua vidinha,  
tão compridinha,  
quem foi que levou?

Foi o tempo, meu netinho,  
foi o tempo que passou.

Estúdio Lápis Mágico

Pedro Bandeira. *Cavalgando o arco-íris*. São Paulo: Moderna, 1995.

22



O mesmo ocorre em várias outras imagens da coleção. A página 26, da 4ª série, por exemplo, dedicada ao trabalho com o calendário cristão vê-se, à direita, quatro imagens com a função de reforçar suas respectivas legendas: as ruínas do Coliseu remetem ao século I; as lutas entre cristãos e muçulmanos, ao século XI; a chegada dos portugueses, ao século XV, a chegada do ser humano a Lua, ao século XX.

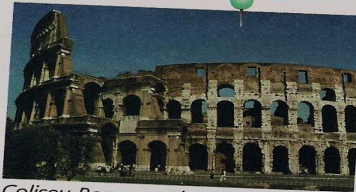
O tempo antes do nascimento de Cristo é registrado de forma decrescente, seguido pela representação a.C. (antes de Cristo).


O tempo depois do nascimento de Cristo é registrado de forma crescente. A representação d.C. (depois de Cristo) geralmente não é usada.


A seguir você pode conhecer os séculos – períodos de cem anos – e os anos correspondentes a eles.

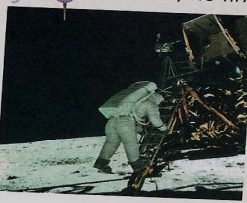
SÉCULO	ANOS
I.....	de 1 a 100
II.....	de 101 a 200
III.....	de 201 a 300
IV.....	de 301 a 400
V.....	de 401 a 500
VI.....	de 501 a 600
VII.....	de 601 a 700
VIII.....	de 701 a 800
IX.....	de 801 a 900
X.....	de 901 a 1000
XI.....	de 1001 a 1100
XII.....	de 1101 a 1200
XIII.....	de 1201 a 1300
XIV.....	de 1301 a 1400
XV.....	de 1401 a 1500
XVI.....	de 1501 a 1600
XVII.....	de 1601 a 1700
XVIII.....	de 1701 a 1800
XIX.....	de 1801 a 1900
XX.....	de 1901 a 2000
XXI.....	de 2001 a 2100

**Professor:** Crie uma linha de tempo com acontecimentos pontuados que permita a seus alunos identificar os séculos em que os acontecimentos ocorreram.

**29**  Coneil Photo Graphics  
Coliseu Romano, do século I.

**30**  Biblioteca Nacional - Paris  
No século XI, cristãos e muçulmanos lutavam pela posse da cidade de Jerusalém.

**31**  Museu Paulista - USP/SP  
Os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, no final do século XV.

**32**  Coneil Photo Graphics  
No século XX, o homem começa a explorar o espaço fora da Terra.

**26**

Note-se que a imagem dos lusos chegando ao litoral brasileiro é de um pintor do século XIX e está sendo usada para ilustrar um evento do século XV; o nome do autor não foi citado; a imagem não possui crédito, o que contraria frontalmente as prescrições do MEC.

Outro desenho, distribuído pelas páginas 40 e 41, da 4ª série, cumpre a função de ornamentar e, ao mesmo tempo, reforçar o texto intitulado *Ladainha*, do poeta modernista Cassiano Ricardo.

**CAPÍTULO**  
**1**

**Professor:** Leia a poesia de Cassiano Ricardo junto com a classe e trabalhe as palavras desconhecidas. Encimrinhe uma conversa com seus alunos, levantando-os e percebendo a visão que o poeta tem do Brasil da época da chegada dos portugueses em 1500. Pela poesia os alunos conhecem os nomes que o nosso país teve: ilha de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz, e as razões da denominação de Brasil.


*No tempo do pau-brasil*



**Ladainha**  
Cassiano Ricardo  
Por se tratar de uma ilha deram-lhe o nome  
de Ilha de Vera Cruz.  
Ilha cheia de graça  
Ilha cheia de pássaros  
Ilha cheia de luz.  
Ilha verde onde havia  
mulheres morenas e nuas  
**anhangás** a sonhar com histórias de luas  
e cantos bárbaros de pajés em poracés batendo os pés.  
Depois mudaram-lhe o nome  
Para Terra de Santa Cruz.  
Terra cheia de graça  
Terra cheia de pássaros  
Terra cheia de luz.  
A grande Terra girassol onde havia guerreiros de tanga  
E onças ruivas deitadas à sombra das árvores mosqueadas de sol.

Ilustração: Estúdio Lápis Mágico

40



**Uma Pequena Dicionário**  
**Anhangá:** do tupi-guarani, espírito do mal.  
**Assaz:** bastante.  
**Brasido:** braseiro, calor forte.  
**Mosqueadas:** pintadas, manchadas.  
**Poracé:** dança religiosa dos indígenas.

Mas como houvesse em abundância  
Certa madeira cor de sangue, cor de brasa  
e como o fogo da manhã selvagem  
fosse um brasido no carvão noturno da paisagem.  
e como a Terra fosse de árvores vermelhas  
e se houvesse mostrado assaz gentil,  
deram-lhe o nome de Brasil.

Brasil cheio de graça  
Brasil cheio de pássaros  
Brasil cheio de luz.

Antônio Cândido e José Aderaldo Castello.  
*Presença da literatura brasileira: Modernismo.* São Paulo: Difel, 1983.

Ilustração: Estúdio Lápis Mágico

41

Outro exemplo ainda deste tipo de composição visual aparece à página 48, 4ª série, que é integrada por três imagens. Observando o mapa intercalado às figuras percebe-se que ele não cumpre a função de indicar a área de ocorrência do pau-brasil, mas apenas de fornecer a localização de algumas feitorias que comercializavam o produto ao longo da costa. O mapa não contém a rosa dos ventos, nem legenda interna ou externa e aparece “amarrado” a duas outras cenas: uma, no alto, mostrando indígenas transportando a madeira que deu nome a nossa terra; outra, abaixo, reproduzindo um indígena que acabou de receber um colar das mãos de um português e, por isso, apresenta uma expressão satisfeita.

### O escambo com os índios

Os indígenas que habitavam as regiões litorâneas cortavam as árvores de pau-brasil, tiravam as folhas, carregavam as toras por mais de 20 quilômetros até as feitorias e depois as levavam até os navios.

Em troca do trabalho realizado, os portugueses davam aos indígenas produtos de pouco valor: colares de miçangas, roupas coloridas, contas, pentes, espelhos, facas e, para facilitar a tarefa, também serras e machados.

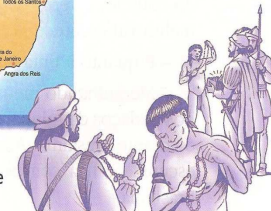
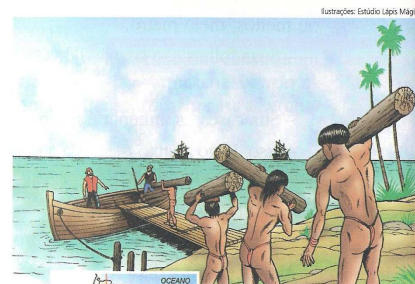
Esse tipo de troca recebe o nome de escambo.

De início, o relacionamento entre os habitantes da terra e os portugueses foi amistoso.

Os indígenas gostavam das mercadorias que recebiam e até se ofereciam para ir buscar o pau-brasil.

Contudo, na medida em que aumentou o interesse do europeu por essa madeira, o trabalho indígena tornou-se fundamental, e os portugueses passaram a obrigar os índios a realizá-lo.

A notícia da existência de pau-brasil na América logo se espalhou pela Europa. Os franceses, particularmente interessados nele, passaram a freqüentar o litoral brasileiro.



48

Abaixo do mapa e à direita, outra cena semelhante reforça a idéia de escambo que o texto esforçou-se para comunicar.

Nas páginas 52 e 53 da 4ª série, uma outra composição, que combina desenho atual e pintura de época, volta a cumprir a tarefa de ornamentar e reforçar o texto sobre o açúcar que é autorado por dois veteranos do livro escolar, Sônia Irene do Carmo e Valdizar Pinto do Carmo.

**CAPÍTULO**  
**2**

*A economia canavieira*

**Açúcar**

**Adoçando o dia-a-dia**

É difícil imaginar a vida da gente sem o açúcar. Logo cedo, no café da manhã, ele já está na nossa mesa: para adoçar o mingau, o café, o suco, o leite, o iogurte, o chocolate.

E as sobremesas após o almoço ou o jantar? Um pudim, uma geléia, um pedaço de bolo... E nem pensar em festa de aniversário sem uma mesa repleta de doces e refrigerantes!

Todo esse sabor, que adoça o dia-a-dia, é possível graças ao açúcar. Ele tira o amargo do café, o azedo do limão e torna saborosos muitos alimentos que ficariam sem gosto se não fossem adoçados. Além disso, o açúcar é uma importante fonte de energia, indispensável à vida humana.

Sônia Irene Silva do Carmo e Valdizar Pinto do Carmo.  
*Açúcar - Passado e presente.* São Paulo: Ática, 1994.

Estúdio Lajim, Miracó

52

Professor: Converse com a classe sobre o uso do açúcar na alimentação. Discuta que algumas pessoas não podem ingerir alimentos ou refrigerantes com açúcar devido a problemas com a sua saúde, como é o caso dos diabéticos.


53

Imagens com a função de complementar o texto ocorrem somente de modo esporádico. Há, no entanto, um exemplo que merece menção, seja pelo seu acabamento (merece destaque aqui a perícia do ilustrador), seja por agregar novas informações ao texto, seja pelo fato de ter sido urdido com base em pesquisa histórica. A referida composição imagética se distribui pelas páginas 66 e 67, da 4ª série, e é constituída por desenhos que

materializam algumas idéias apenas sugeridas no trecho do poema de Cecília Meireles intitulado *Do ouro incansável*. Eis os desenhos:

**CAPÍTULO**  
**3**

*A economia mineradora*



**Do ouro incansável**  
Cecília Meireles

Mil batéias vão rodando sobre córregos escuros; a terra vai sendo aberta por intermináveis sulcos; infinitas galerias penetram morros profundos.

De seu calmo esconderijo, o ouro vem, dócil e ingênuo; torna-se pó, folha, barra, prestígio, poder, engenho... É tão claro! E turva tudo:

**Batéia:** espécie de peneira de madeira usada na lavagem das areias auríferas.

**Engenho:** talento, habilidade.

*Meu pequeno DICIONÁRIO*

Estúdio Lápis Mágico

**Professor:** Leia a poesia de Cecília Meireles para a classe. Explique aos alunos os termos que eles não conheçam.



honra, amor e pensamento.  
Borda flores nos vestidos,  
traça palácios e pontes,  
eleva os homens audazes  
e ascendem as paixões que alastram  
sinistras rivalidades.

Pelos córregos, definham  
Negros, a rodar batéias.  
Morre-se de febre e fome  
sobre a riqueza da terra:  
uns querem metais luzentes,  
outros, as redradas pedras.

**Luzentes:** que brilham.

**Redradas:** cavadas.

**Sinistras:** que são de mau agouro, fúnebres.

*Meu pequeno DICIONÁRIO*

Cecília Meireles. *Romanceiro da Inconfidência*.  
São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

Estúdio Lápis Mágico

O desenho da página 66 mostra os escravizados trabalhando com água até quase a altura dos joelhos e em lugares com alto risco de desabamento; os desenhos da página seguinte ajudam o aluno a formar uma idéia do trabalho com a batéia, seus diversos usos, e fixa vários aspectos da labuta dos escravizados na lavagem do ouro e dos diamantes. A

imagem incorpora também um feitor armado; outro aguardando uma autoridade colonial fazer a pesagem do metal e/ou das pedras preciosas. Estes homens, suas armas de fogo e o modo como são desenhados colaboram para que alunado forme uma idéia da repressão, e o clima de violência e medo em que se via mergulhada a população das Minas no século XVIII. Merece menção ainda o modo de diagramação da página: os desenhos emolduram o texto ou avançam entre as palavras estimulando a leitura e cativando o leitor visado.

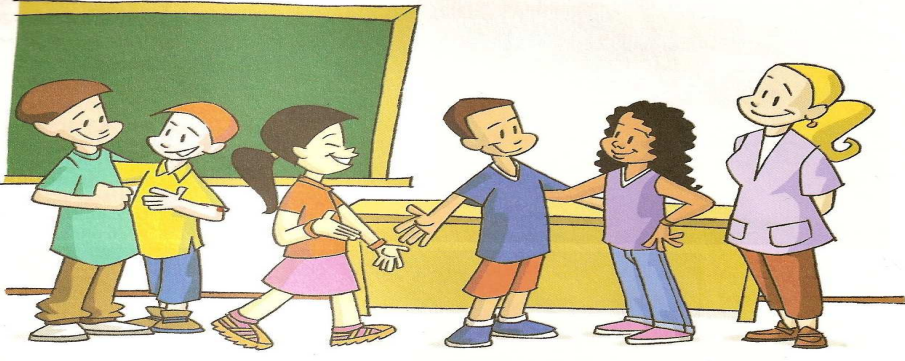
Numa primeira aproximação podemos dizer que, na coleção *Horizontes*, a imagem quase nunca possui autonomia; e, na imensa maioria das vezes cumpre a função de reforçar o texto; só complementa o texto muito raramente e, mais raramente ainda, aparece como fonte para a construção do conhecimento. A reprodução dos clássicos, como Rugendas e Debret, entram para ajudar o aluno imaginar o que pode ter sido o comércio, a exploração do ouro, o conhecimento de paisagens, situações e personagens; mas em momento algum estimulam a reflexão sobre a história que esses artistas contam ou deixam de contar através de suas imagens; e não levam em conta a pertinência de sua inserção na obra.

### **COLEÇÃO PENSAR E VIVER**

Na Coleção *Pensar e Viver*, da Editora Ática, a imagem e o texto já não se apresentam tão afinados como na coleção comentada anteriormente; a diagramação é mais contida, mais previsível e faz uso, muitas vezes, de imagens pequenas e com baixo grau de definição; há também páginas espelhadas sem uma única ilustração conforme verificado nas páginas 14 e 15; 34 e 35; 58 e 59 e 62 e 63 do livro da 3ª série.

Em algumas páginas texto e imagem se apresentam quase que radicalmente dissociados; um exemplo disso está na página 6 da 4ª série; o título do capítulo é “O homem na América”, mas as primeiras três imagens com conteúdos históricos que o ilustram são de europeus na América (uma de Cabral e duas de Colombo). O título atinente a essas imagens deveria ser, portanto, *Europeus na América* e não *O homem na América*.

**1** O homem na América



Primeiro dia de aula de Carol. Foi gostoso rever velhos amigos, conhecer novos colegas, a nova professora, falar das férias... Muitas novidades, como em todo ano que começa.

Mas não foi um dia só de bate-papo. A professora contou um pouco sobre o que eles iriam estudar durante o ano e deixou todos muito curiosos. Sabe o que ela fez? Colocou duas imagens para os alunos descobrirem quem eram aquelas pessoas e depois escreverem o nome delas, sem contar para ninguém. Ela dividiu a classe em dois grupos e verificou quantos em cada grupo haviam acertado a resposta. Como lição de casa, pediu a eles que fizessem uma pesquisa sobre essas pessoas.

• Vamos fazer a mesma brincadeira?

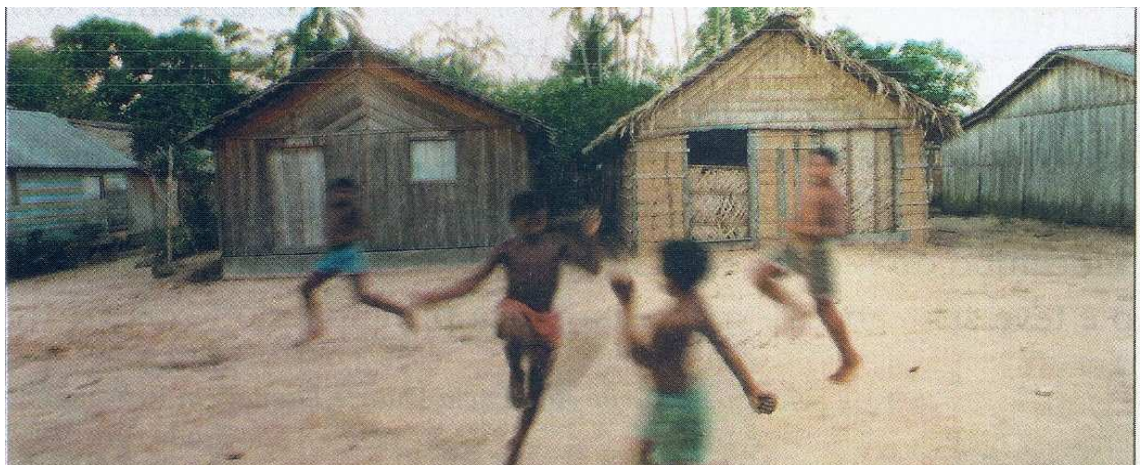
6 *Mostre aos alunos duas figuras de pessoas que conhecem da História. Pergunte se eles sabem quem são e peça que escrevam o nome delas em um papel. Divida a classe em dois grupos e conte quantos alunos acertaram. Depois, pergunte o que eles sabem sobre essas personagens. Esta é apenas uma brincadeira de aquecimento para dar início à unidade.*

Curiosamente na relação título/imagem do capítulo 2 a dissociação persiste. O título diz *Os antigos habitantes do Brasil* e a imagem colocada é a tela conhecidíssima *O desembarque de Cabral em Porto Seguro em 1500*, de Oscar Pereira da Silva, pintor que como outros de uma geração, empenhou-se em inventar uma história para a jovem nação recém liberta de sua metrópole e reconciliada com ela; lembre-se aqui que a casa de Bragança continuou governando o Brasil após sua transformação em Império.

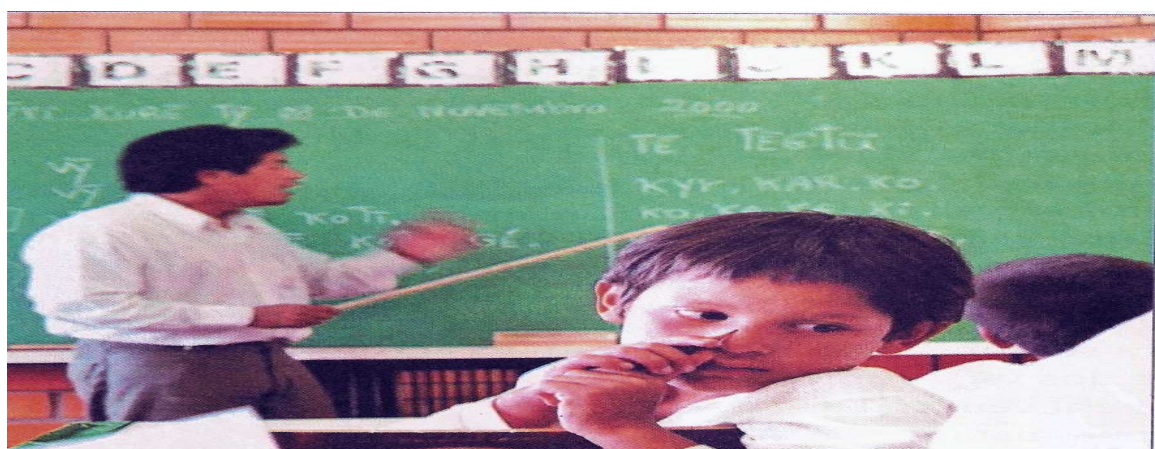
Merece menção aqui interessante trabalho que os autores fazem com o mapa da página 22, 4ª série. Eles pedem que o aluno, estando de posse do mapa do Brasil atual nas mãos, identifique o (s) grupo (s) indígena (s) que dominava (m); a) maior parte da faixa litorânea; b) da área de cerrado; c) do sul do atual Rio Grande de Sul; d) dos atuais estados do Amapá e Roraima; e) da região Amazônia. Dessa forma trabalham a dimensão passado/presente algo não muito fácil para o alunado a que se destina a obra e colaboram para facilitar a percepção de que o espaço é historicamente construído.

Quanto à função percebe-se também, que, assim como na coleção anterior há uma grande incidência do padrão imagem-ornamento e imagem-reforço mas, diferentemente do

que ocorre na coleção anterior, o espaço reservado à imagem na página é bem menor do que o destinado ao texto; há um grande número de imagens pequenas e, por vezes, com baixo grau de definição, como ocorre na página 87 do livro da 4ª série, digitalizada e apresentada a seguir:



Por vezes a imagem tem um alto potencial pedagógico que acaba sendo subaproveitado; não serve nem mesmo ao seu propósito de reforçar o texto como se pode verificar observando a foto que segue:



A imagem do professor Kaingang empenhado em ensinar (sua própria língua, ao que parece), contrasta com a do menino que em vez de olhar para a lousa onde o professor escreve olha para trás, completamente distraído. Assim, se por um lado, ela ajuda a formar a idéia de escola indígena, por outro, confunde o leitor que se divide entre observar o professor indígena empenhado em ensinar sua língua e, através dela, a cultura de seu povo e o “aluno distraído”. A imagem que se escolheu mostrar congela um momento cujo propósito seria exemplificar o esforço Kaingang para valorizar sua cultura, mas acaba conduzindo o leitor para o aluno de traços indígenas desatento ao que diz seu professor.



Chama atenção nessa coleção o grande número de imagens de dimensão acanhada, como, por exemplo, as três imagens da p. 96, da 4ª série, que medem 6,5 cm de largura por 4,5 cm de altura. Mesmo obras de autores consagrados como *Mulata e Gato* de Di Cavalcanti e *Três Orixás*, de Djanira Mota e Silva são apresentadas num formato diminuto.



Apresentação de capoeira em Barra do Pirai, Rio de Janeiro.



Jogadores da seleção brasileira de futebol comemoram gol em partida contra a Arábia Saudita.



Festa de Xangô em terreiro de candomblé no município de Cotia, São Paulo.

Raras são as imagens ou composições imagéticas que cumprem a função de **complementar** o texto com novas informações. Um desses exemplos raros é o que se vê na página 101 do livro da 4ª série, que faz o papel de página de abertura.

São três imagens ricas que mostram manifestações de crianças de três cidades brasileiras, Salvador, São Paulo e Campinas. No alto e ao centro, as crianças de Salvador erguem o livreto onde se vê escrito Bantu que, segundo Nei Lopes, um dos maiores conhecedores do assunto, é um:

**UNIDADE III**

**Construindo uma sociedade democrática**

Estudantes em sala de aula da escola Mãe Hilda, em Salvador, Bahia, mantida por grupo ligado à banda Ilê Aiyê, que promove projetos sociais.

Protesto de crianças que não obtiveram vaga em escolas da rede pública municipal de ensino em frente à Secretaria Municipal de Educação, na capital de São Paulo, em 27 de Janeiro de 1999.

Integrantes da banda Bate Lata, de Campinas, São Paulo, criada a partir da iniciativa de uma fundação sediada em Carapicuíba, São Paulo, com o objetivo de retirar jovens carentes das ruas.

**NENHUMA CRIANÇA FORA DA ESCOLA**

101

(...) *Vocábulo* (...) que designa cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos do Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques etc. (LOPES: 2004 p.98).

Banto<sup>97</sup> também é um tronco lingüístico de onde derivam inúmeras línguas, como, por exemplo, o *kimbundu*, falado por milhões de pessoas na Angola de hoje. A foto da criança erguendo um material didático com esse título informa o leitor-professor sobre o interesse da Escola Mãe Hilda (mantida pelo grupo e pela banda Ilê Ayê) em preservar os valores e conhecimentos originários da matriz Bantu. A foto que se encontra ao centro é uma manifestação de crianças e adolescentes em defesa do direito à escola; o texto informa que os manifestantes não obtiveram vagas em escolas da rede pública municipal. E a terceira foto, embaixo e à direita, mostra integrantes da banda Bate Lata formada por crianças e adolescentes que, antes de serem acolhidos pela fundação que organizou a banda, moravam nas ruas. Interessante notar a pertinência das três imagens e sua estreita relação com o título da unidade que ilustram (unidade 3, 4ª série) intitulada “Construindo uma Sociedade Democrática”.

### **COLEÇÃO HISTÓRIA**

Comparando as três coleções eleitas para análise sob o ponto de vista imagético, se percebe que, no tocante à imagem e a seu modo de diagramação, a obra de Dreguer e Marconi inova e se diferencia das demais. As imagens dessa coleção se destacam por sua legibilidade, suas cores vivas, seu grau de definição e seu tamanho (são raras as imagens de pequeno porte). Temos exemplo disso à página 41, da 3ª série, nela qual se vê o famoso mapa de Lopo-homem-Reineis, de 1519. O mapa mostra indígenas carregando pau-brasil até os navios ancorados no litoral; o recuo dos dois lados do mapa abre espaços vazios que se constituem em importantes áreas de descanso visual. Outro diferencial é o enorme cuidado na escolha das fotografias trabalho que, como informa a página de créditos, contou com a colaboração dos próprios autores da obra. O acervo iconográfico da coleção conta inclusive com imagens encontradas em arquivos de outros estados; este é o caso das imagens raras, do início do século, que mostram imigrantes no Sul. As imagens das páginas 66 e 67, do livro da 3ª série, por exemplo, são afinadas com o texto e estão acompanhadas de legendas produzidas com cuidado e clareza, de modo a facilitar a apreensão dos aspectos da imagem sobre os quais os autores querem chamar atenção.

---

<sup>97</sup> **Banto:** vocábulo que pode ser usado nas formas flexionadas “banto, a, os, as” ou “bantu”, sem flexões, e que designa cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos no Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques etc. (LOPES, 2004: 98)



Outro diferencial ainda é o uso constante de mapas e tabelas que, por sua linguagem sintética, ajudam na absorção dos conteúdos por parte do alunado. Além disso, as imagens possuem legendas curtas, historicamente corretas e explícitas e, geralmente, acompanhadas de fonte. Os mapas ajudam o alunado a localizar os episódios trabalhados. Esses elementos todos são um indício de que, na coleção assinada por Dreguer e Marconi, a imagem ocupa um papel singular e é parte constitutiva do processo ensino-aprendizagem.

De fato, quanto à função convém dizer, inicialmente, que poucas imagens ornamentam o texto; ou seja, a função-ornamentação é secundária na obra (o que não significa que não haja uma preocupação estética por parte de seus produtores). Exemplo da função-ornamentação está na página 104, 3ª série, onde as indicações de leitura são contornadas por desenhos de meninas e meninos de diferentes etnias que aparecem sentados, deitados ou em pé e envolvidos com livros (lendo ou carregando livros, comentando-os etc.). Observe ao lado.

**SUGESTÕES DE LEITURA**

**Todo o mundo**  
Cristina Von. São Paulo, Callis, 1995.

Quatro crianças: Abdulla, Tuanda, Giovanna e Keiko. Quatro países diferentes: Marrocos, Quênia, Itália e Japão. A partir dessa idéia, a autora conta os sentimentos de algumas crianças a respeito das características do modo de vida de seu povo.

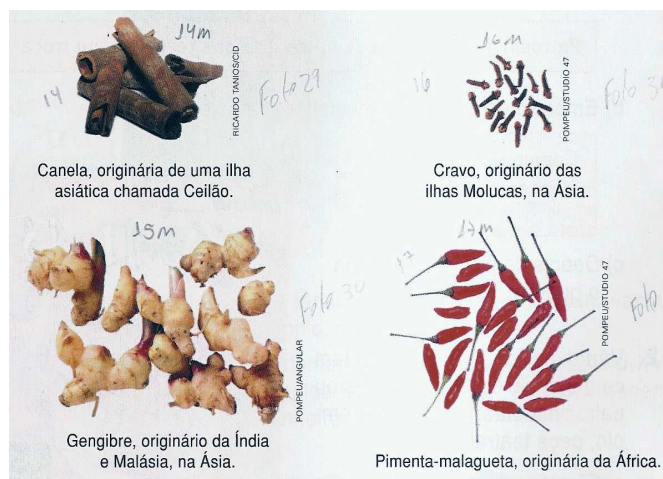
**Histórias da Preta**  
Heloisa Pires Lima. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1998.

Preta, chamada assim por sua madrinha, começa a se indagar sobre as suas origens e, para isso, retoma a história dos africanos que vieram para o Brasil. Nessa viagem, Preta recupera os costumes, a religião e as lutas dos africanos e dos seus descendentes.

**Três histórias do povo das terras do Brasil**  
Poliana Asturiano. São Paulo, FTD, 1999.

Jaguarharo, Henrique e Nkã são as personagens das três histórias desse livro. Elas representam os grupos que viviam no Brasil há cerca de 500 anos: índios, portugueses e africanos. A partir dessas histórias é possível conhecer um pouco dessas três culturas diferentes que influenciaram o modo de vida dos brasileiros atuais.

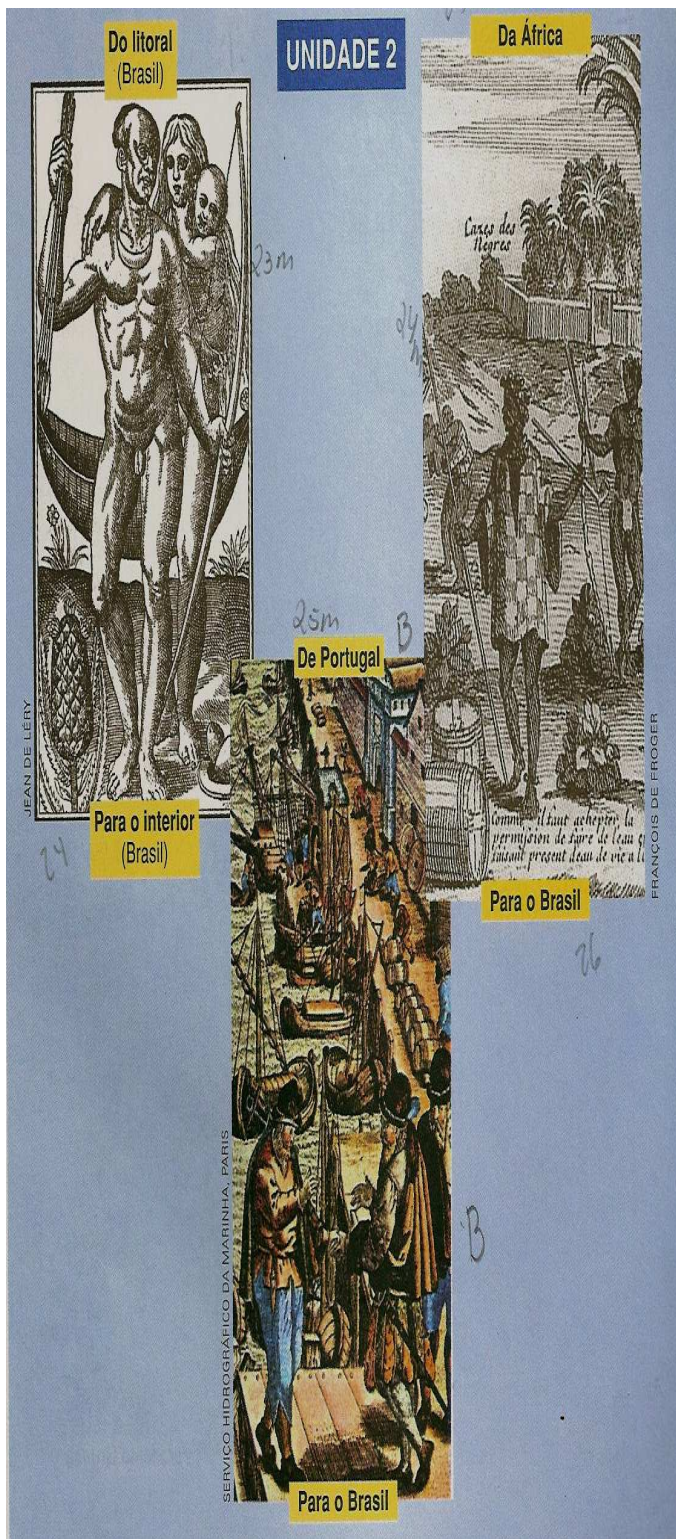
104



Muitas imagens cumprem a função de reforçar o texto; como exemplo da função-reforço podemos citar as imagens de especiarias da página 31, 3ª série acompanhadas de suas respectivas legendas. Repare que os desenhos da canela; do cravo; do gengibre e da pimenta-malagueta cumprem a função de reforçar o texto.

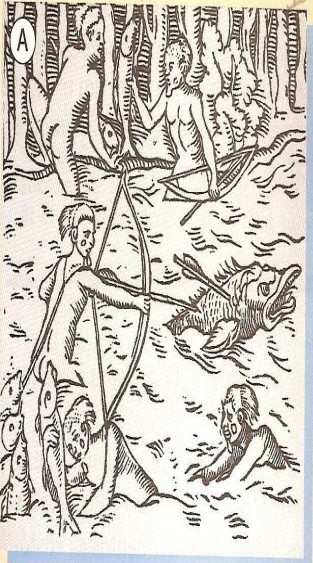
Mas, diferentemente do que ocorre nas coleções comentadas anteriormente, nesta coleção as imagens não se restringem a ornamentar e/o reforçar o texto; em outras palavras além da função-ornamentação e a da função-reforço, várias imagens da coleção *História* possuem uma certa autonomia e são usadas como fonte para a construção do conhecimento. Há imagens, por exemplo, que dialogam com o texto, e, por vezes, chegam a comandá-lo. No conjunto imagético impresso nas páginas 21 e 22, 3ª série, por exemplo, há um empenho por

parte dos autores em fornecer elementos para que o aluno forme a idéia de deslocamentos populacionais através de imagens; é o que se pode concluir observando a seqüência que segue.




Mas o que de fato singulariza esta coleção e a diferencia das já analisadas é o uso da imagem como estratégia; como linguagem com sintaxe própria, capaz de servir como fonte no processo de construção do saber histórico. Exemplo disso é a seqüência de imagens de Hans Staden apresentadas e trabalhadas nas páginas 28 e 29 do livro da 3ª série.


**Algumas tarefas dos homens**






**B**



**C**



**Algumas tarefas das mulheres**

Registre no seu caderno

- ▶ Observe com atenção as gravuras desta página e da anterior:
- a) Procure descobrir as atividades realizadas pelos homens e pelas mulheres tupinambás.
- b) Elabore um título para cada imagem.
- c) Conte para os colegas os títulos que você criou.

Ver orientações para esta atividade no Manual do Professor.

Com a intenção de mostrar a divisão sexual do trabalho entre os tupinambás, o artilheiro alemão Hans Staden desenhou as tarefas realizadas por homens e as realizadas por mulheres; ao reproduzi-las num texto didático, os autores da obra disponibilizam para o alunado imagens de época e, ao mesmo tempo, o ajudam a formar uma idéia do tipo de divisão de trabalho entre aquele grupo indígena; a sugerir novos títulos para uma imagem e a partilhar conhecimento com os colegas. Esta página espelhada não é um exemplo isolado; o trabalho com leitura de imagens atravessa toda a coleção.

Registre no seu caderno

1. Compare as duas fotos de uma mesma região da cidade de São Paulo em épocas diferentes.  
 Informar que as fotos foram tiradas de ângulos diferentes.

24

MULTIÇÃO SUJEITO DE AZEVEDO/COLEÇÃO BEATRIZ E MÁRIO PIMENTA  
 O. G. A. N. S. / Z. C. E. / P. A. T. A. / R. E. S. T. I. T. U. A. / P. A. S. S. I. M. I. L. A. D. A. / C. I. D. A. D. E. / D. E. / S. ã. O. / P. A. U. L. O.

Na página 75, da 4ª série, por exemplo, vemos duas fotos da Rua São Bento, na cidade de São Paulo, em dois momentos distintos: 1862 e 1902. As imagens contêm informações que, ao serem cotejadas com as do texto principal, permitem ao aluno saber qual das fotos se reporta à época anterior ao surto do café e qual delas se refere à época posterior à expansão desse produto em São Paulo. A comparação entre as imagens ajuda o aluno a formar a idéia da riqueza gerada pela expansão da cafeicultura e do comércio de café em São Paulo.

Na página 82, da 4ª série, vemos outra atividade com imagem que visa estimular o alunado a formar o conceito de mudança; as imagens capturam dois momentos da Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro, uma em 1901, antes da Reforma ordenada pelo prefeito Pereira Passos, outra em 1906, depois daquela reforma.

Registre no seu caderno

Ocorreram mudanças nessa rua de um período para outro? Quais?  
 Orientar a desmontagem da foto: construção de uma nova avenida, a possível destruição de casas e de árvores no morro à esquerda, a construção de novas casas e prédios ao longo da nova avenida.

82

Na página seguinte, 83, da 4ª série, (ao lado) vê-se uma outra atividade com imagem; desta feita visando estimular o alunado a interpretar uma charge. Como se vê, o trabalho de leitura e comparação de imagens é parte constitutiva da metodologia de ensino-aprendizagem dos autores e aparece com regularidade ao longo dos livros da coleção.

Charge publicada em *O malho*, 29 de outubro de 1904.

Ao analisar a charge questione os alunos: De acordo com a charge, como foi a reação da população do Rio de Janeiro a essa campanha?

Registre no seu caderno

Segundo a charge, como foi a reação da população do Rio de Janeiro a essa campanha?  
Explorar a observação/análise da imagem, levantando com os alunos a reação violenta da população que, na imagem, ataca os profissionais da saúde com vassouras, garrafas, instrumentos de trabalho, utensílios domésticos.

83

Ainda no tocante ao papel da imagem é a única das três coleções que inseriu orientações sobre o trabalho com imagens no Manual do Professor. Na página 12 do Manual, Marconi e Dreguer explicam “buscamos tomar a imagem como recorte do real e não como sua reprodução objetiva”. A seguir, propõem orientar os alunos na leitura de uma imagem por meio de três passos:

- observação pessoal sem levar em conta crédito ou legenda;
- identificação do tema, personagens, vestimentas, cenários etc.;
- levantamento de questões como: por quem e com que objetivo foi produzida? Quando? De que “lugar” o social o ator está falando? entre outras.

### **Critério de entrada e distribuição das imagens nas coleções**

Depois de comentar a existência ou não de uma relação intrínseca entre texto e imagem, e de avaliar a função das imagens nas coleções, buscamos identificar o critério de entrada das imagens bem como sua distribuição pelas unidades e capítulos das coleções em foco; esperamos com isso ganhar fôlego para perceber em cada uma das coleções o modo de inserção dos europeus, indígenas e africanos e seus respectivos descendentes.



Inicialmente, convém lembrar que o uso de imagens no ensino de História é uma estratégia antiga e que chegou até nós principalmente por influência francesa. Como observou Bittencourt:

*“Ver as cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justificava, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. (BITTENCOURT. IN BITTENCOURT: 1998, 75)*

Independentemente das limitações impostas pela técnica (definição, corte, tamanho) e pelo valor financeiro, há um suposto que preside a produção da obra didática: seu custo não pode ser elevado mas ela deve conter imagens sob o risco de comprometer a aprendizagem, sobretudo a de alunos dos anos iniciais. Em outras palavras, a fórmula editorial do livro didático pressupõe o uso de imagens.

Começamos a nossa investigação sobre o critério perguntando se haveria uma quantidade pré-definida de imagens por unidade. Em outras palavras: haveria uma regularidade na distribuição das imagens ao longo dos livros? (Se houvesse, ela certamente seria parte da fórmula editorial da coleção). Iniciamos o percurso pelo livro da coleção *Horizontes*, 3ª série.

### **COLEÇÃO HORIZONTES**

**Livro:** *História com reflexão* – 3ª série<sup>98</sup>.

**Autores:** Marilú Favarin Marin / Júlio Quevedo / Marlene Ordeñez – 1ª ed. IBEP; 2001.

1) **Total de páginas.** O livro possui 208 páginas, sendo 160 destinadas ao aluno e 48, ao Manual do professor.

2) **Total de imagens.** O livro possui 225 imagens, além de 14 imagens estampadas na capa e quarta-capa.

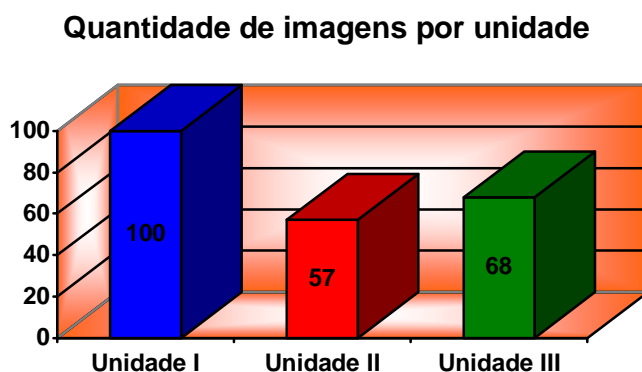
3) **Estrutura do livro.** O livro está dividido em três unidades:

---

<sup>98</sup> **Edição de arte:** Celso Vicente Silva; **Projeto gráfico e editoração eletrônica:** Figurativa Arte e Projeto Editorial; **Pesquisa iconográfica:** Ricardo Soares; **Equipe de produção:** Ricardo Soares, Márcia Mauro, Roberval Lopes, Celso Blanes, Edson Borel e Hércio Hirao; **Revisão:** Maysa Monção e Daniela Bessa Puccini; **Capa:** Osvaldo Sanches Seqüetin; **Ilustrações:** Eduardo Borges, Roby Lopes e Estúdio Lápis Mágico (criação e desenho de Eduardo Carlos Pereira; Arte-final de Ronaldo Alves Ferreira, Aparecido Fernandes e J. Wilson Magalhães); **Produção gráfica:** Oficina/IBEP.

<b>Títulos das unidades</b>	<b>Numeração das páginas</b>
<b>Unidade I – A pluralidade cultural</b>	07 a 67
<b>Unidade II – Movimentos populacionais</b>	69 a 115
<b>Unidade III – A organização do espaço urbano</b>	117 a 159

As 225 imagens do livro estão distribuídas pelas unidades conforme o gráfico abaixo.



O gráfico permitiu-nos perceber que:

a) a distribuição das imagens por unidade, no caso deste livro, é, como se pode ver, heterogênea;

b) Inexiste uma ordem (crescente ou decrescente) de entrada das imagens no livro.

Qual seria, então, o critério de entrada das imagens?

Consultando o gráfico e a tabela é possível ver que a Unidade I, que trata da Pluralidade Cultural, possui um número de páginas (60) e, sobretudo, de imagens (100) muito maior que o das outras unidades, o que nos levou a crer que, neste livro, o critério que preside a entrada das imagens privilegia o tema<sup>99</sup>.

A eleição do tema da Pluralidade Cultural, o maior número de páginas e de imagens reservado ao seu tratamento são indícios da importância da Unidade 1 na obra. Além disso, por tratar das três matrizes consideradas decisivas na formação histórica da população brasileira, a Unidade I permite-nos estabelecer paralelos entre as representações dessas matrizes; por isso decidimos analisá-la mais detidamente.

<sup>99</sup> Note-se que o tema da Pluralidade Cultural, que os PCNs recomendam que atravesse os conteúdos das disciplinas, foi tomado pelos autores da obra como título e fio condutor dos conteúdos da unidade em foco. Segundo os autores da coleção o trabalho com esse tema tem por objetivo levar o aluno a “reconhecer, compreender e valorizar a pluralidade sociocultural brasileira”. (p.12)

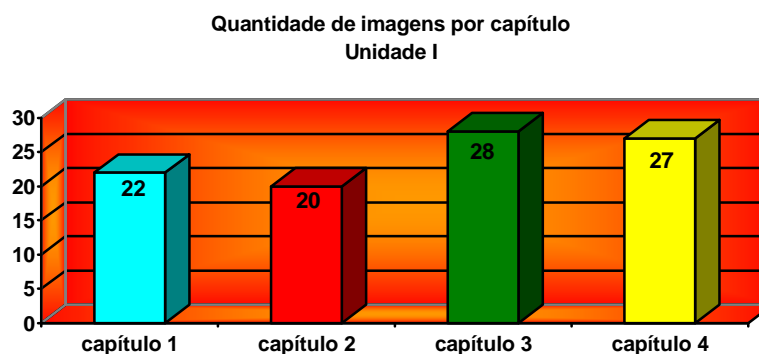
A Unidade 1 é composta de 4 capítulos; 1º) “As origens de cada um”; 2º) “Os povos indígenas”; 3º) “O povo português; 4º) “A presença africana”.

### Distribuição x tema

Quanto ao número de páginas por capítulo, os povos indígenas foram contemplados com 15, o povo português, com 13 e os povos africanos com 17, como se pode ver na tabela que segue.

Título da unidade – A Pluralidade Cultural	
Títulos dos Capítulos	Numeração das páginas
Capítulo 1 – As origens de cada um	08 a 19
Capítulo 2 – Os povos indígenas	20 a 35
Capítulo 3 – O povo português	36 a 49
Capítulo 4 – A presença africana no Brasil	50 a 67

No passo seguinte verificamos a distribuição das imagens por capítulo, atentos ao fato de que o primeiro capítulo é genérico e os outros três abordam as matrizes consideradas decisivas na história da população brasileira: a indígena, a portuguesa e a africana.



**Obs:** Ao contar as imagens por capítulo não consideramos as imagens das páginas de abertura.

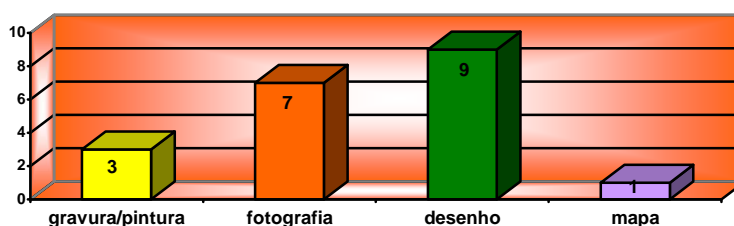
Como se pode ver, os indígenas foram ilustrados 20 vezes; os portugueses, 28 e os africanos, 27 vezes. Comparando esses dados, temos que os portugueses foram contemplados com o **menor** número de páginas e o maior número de imagens; já os indígenas ficaram em segundo lugar em número de páginas e em terceiro em número de imagens, enquanto os africanos ficaram em primeiro lugar em número de páginas e em segundo em número de imagens. Se considerarmos que a imagem tem o poder de conferir visibilidade a pessoas, objetos ou povos, o gráfico sugere uma inclusão dos africanos quase que em pé de igualdade

com os portugueses. Pensamos, então, que caberia analisar o modo como esses povos são representados. E, para fazê-lo, deveríamos verificar também a tipologia das imagens nesses mesmos capítulos.

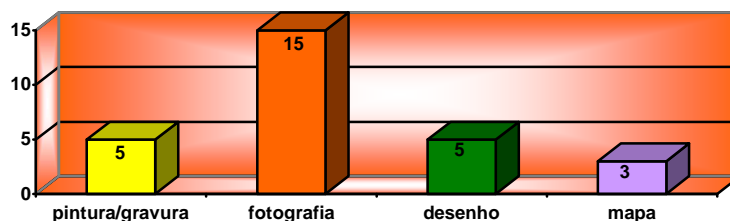
### Distribuição x tipo

Cruzando **distribuição** e **tipo** de imagem em cada um dos capítulos diretamente associados ao nosso objeto de pesquisa obtivemos o seguinte resultado:

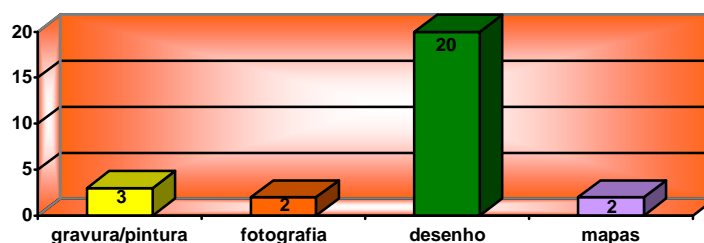
#### Indígenas: distribuição x tipo



#### Portugueses: distribuição x tipo



#### Africanos e seus descendentes: distribuição x tipo



Como se vê, o capítulo referente aos indígenas têm 20 imagens: 3 gravuras/pinturas; 7 fotografias; 9 desenhos e um mapa; o que diz respeito aos portugueses tem 28 imagens, das quais 5 são pinturas/gravuras; 15 são fotografias, 5 são desenhos e 3 são mapas; o que trata dos africanos e seus descendentes têm 27 imagens, das quais 3 são gravuras/pinturas; 2 são fotografias; 20 são desenhos e 2 são mapas.

Ao compararmos a distribuição das imagens por tipo nesses capítulos, três pontos chamaram a nossa atenção.

1º) A grande quantidade de fotografias reservadas aos portugueses (15) (este é de longe o tipo de registro predominante no capítulo sobre os portugueses).

2º) A reduzida quantidade de fotografias reservadas aos africanos e seus descendentes, se comparada às referentes às outras etnias (estes são fotografados apenas 2 vezes, os indígenas o são 7 vezes e os portugueses, 15).

3º) O elevado número de desenhos de africanos e seus descendentes (20) quando comparado ao de outras etnias: indígenas (9); portugueses (5).

O fato de os portugueses serem **fotografados** muito mais vezes que os afro-brasileiros; de a fotografia ser uma invenção da primeira metade do século XIX<sup>100</sup> e de ser, ainda, um tipo de registro usado geralmente para capturar episódios e personagens relativamente recentes, é um indício de que, **no presente**, os portugueses são representados mais vezes do que os africanos e seus descendentes. De fato, indo as fotos se percebe que os portugueses são mostrados no presente 5 vezes, enquanto os afro-brasileiros são mostrados 2. Passamos então ao passo seguinte: verificar **como** cada um desses povos é representado.

As fotografias de portugueses no presente estão distribuídas pelas páginas 44/45. Elas fornecem um exemplo emblemático da trajetória de um imigrante português, o senhor Manuel Eduardo Taboada, vindo para o Brasil nos anos 70. Os registros escritos e visuais da trajetória desse imigrante vão se sucedendo desde quando ele estava em Portugal até os dias atuais.

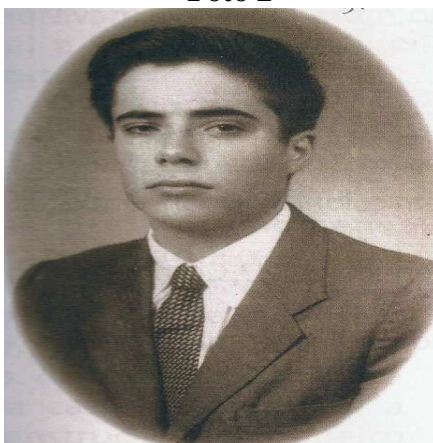
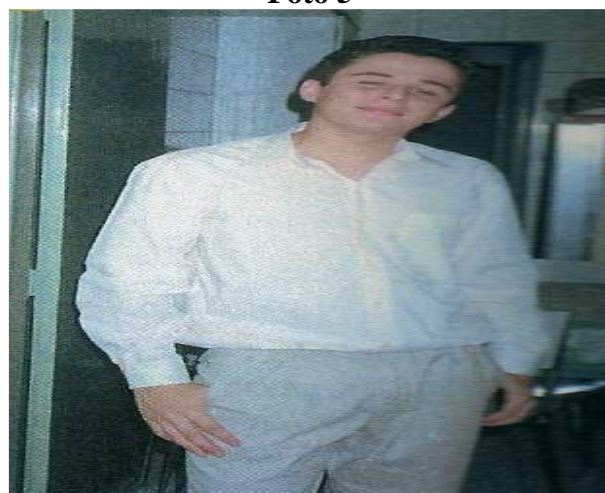
Contam os autores do livro que Manuel nasceu em 1944 na região de Trás-os-Montes, no norte de Portugal; que deixou sua família – os pais e quatro irmãos – e veio sozinho para o Brasil; que chegou aqui de navio, em 1962, quando tinha 18 anos de idade e que fugia da guerra nas colônias portuguesas na África<sup>101</sup>. Contam também sobre o primeiro emprego de Manuel no Brasil, seu casamento com dona Matilde Rodrigues, em 1976, o nascimento de sua filha Ana Paula, a migração da família para Goiás e a volta para São Paulo. No final da narrativa os autores informam que o senhor Manuel é proprietário de um táxi e que seus filhos, nascidos em São Paulo, estão no curso superior e pretendem permanecer no Brasil.

---

<sup>100</sup> Boris Kossoy defendeu a tese, com grande repercussão na Europa, segundo a qual a fotografia foi inventada no Brasil, em 1833, pelo viajante franco-brasileiro francês Hércules Florence. É o próprio Kossoy que nos diz que: *As realizações de Florence, pioneiras no Brasil e nas Américas, que culminaram com uma descoberta independente, encontram-se exaustivamente documentadas e analisadas em meu livro: Hércules Florence; 1833, a descoberta isolada da fotografia no Brasil* (IN: KOSSOY, 1989: 93).

<sup>101</sup> cf. Coleções Horizontes; 3ª série, p. 44.

A história do senhor Manuel Taboada é ilustrada por cinco fotos. A foto número 1 o mostra entre seus pais, em Portugal; a de número 2, o retrata adulto, nos seus primeiros anos de Brasil; a de número 3, capta um aspecto do seu casamento; as de número 4 e 5 mostram seus filhos, brasileiros, Paulo e Ana Paula (fotografada exercendo uma profissão ligada a área da saúde). Note que o personagem principal tem esposa, pais e filhos (que se preparam para exercer uma profissão liberal). A vida desse personagem é mostrada como um **processo**: na história que nos é contada ele tem nome e sobrenome, sua esposa e seus filhos têm nome; sua filha Ana Paula é mostrada atuando profissionalmente. Enfim, ficamos conhecendo seu percurso por meio de várias menções de tempo, lugar e de registros visuais.

**Foto 1****O menino Manuel e seus pais em Portugal.****Foto 2****O jovem Manuel no Brasil.****Foto 3****O casamento de Manuel e Matilde.****Foto 4****Ana Paula, filha de Manuel****Foto 5****Paulo, filho de Manuel**

Já quando se trata dos afro-brasileiros a representação é outra. Nessa mesma unidade da *Coleção Horizontes* eles são mostrados no tempo presente e em duas fotografias apenas, ambas impressas na página 51. A primeira foto ocupa a metade superior da página e mostra

um jovem manuseando um *notbook*. Já a segunda ocupa a metade inferior da página e reproduz a imagem de uma família afro-brasileira reunida na sala em torno do que parece ser um álbum para o qual todos olham. Antes que iniciássemos a descrição das fotos percebemos que estávamos diante de uma página espelhada<sup>102</sup> e que, na página anterior (50), havia duas outras imagens de afrodescendentes representados na condição de escravos. Curiosamente essas duas fotos que os mostram no presente são fotos posadas. Por que o recurso a uma foto posada para representar os afrodescendentes? Não haveria fotografias de um jovem executivo ou de uma família com nome sobrenome e endereço para pôr no livro? Por que recorrer a uma foto posada para colocar no livro? Sabe-se que no Brasil já há um número considerável de famílias afrodescendentes pertencentes às camadas médias ou ricas e que não faltam registram de suas reuniões familiares.



p.50

p.51

Como se vê, esse bloco de imagens representa os afro-brasileiros em duas situações e dois tempos apenas: na página 50, como escravos; na 51, como cidadãos inseridos no mercado de trabalho e morando confortavelmente. Ou seja, escravizados, no passado e com a “cidadania conquistada”, no presente. Entre os tempos da escravidão e os tempos atuais,

<sup>102</sup> **Página espelhada:** aquela que fica ao lado de uma outra. (*Dicionário da ABCdaADG*, 2000: 81).

nenhuma história ou imagem; nenhum parágrafo sobre o processo histórico vivenciado por eles entre a Abolição e os dias atuais.

Algumas perguntas inevitáveis: por que a história dos afro-brasileiros é apresentada de forma tão fragmentada? Como propiciar o trabalho com conceito de processo histórico apresentando-os em duas únicas situações e somente em dois tempos? Por que será que os afro-brasileiros fotografados não têm **nome** ou **história** (o rapaz da foto é chamado de “jovem” e a família fotografada é “um exemplo de convivência familiar”). Não é preciso dizer que nos veio à mente imediatamente a história quase “completa” do senhor Manuel Taboada lida poucas páginas antes.

Posto isto, nos detivemos nas fotos da página 51.

A imagem da metade superior da página é uma foto posada e, como dissemos, mostra um jovem negro manuseando um *notbook* que repousa sobre uma mesa ampla de desenho arrojado sobre a qual vemos também um tel/fax. Tanto o *notbook* quanto o tel/fax funcionam como elementos de conotação que sugerem modernidade/atualização; sugerem a idéia de um profissional qualificado e preparado para o uso de novas tecnologias. O autor da imagem, Edu Azevedo, é um fotógrafo profissional como se pode observar pelo enquadramento (meio corpo) e grau de definição da imagem.

No que diz respeito à função, a imagem do jovem serve, sobretudo, para ilustrar e reforçar a frase-título que diz: “*Ao longo do tempo, os negros conquistaram seus direitos de cidadania*”. Note-se que o verbo conquistar está no **pretérito perfeito**, tempo verbal que dá idéia de uma ação que já se completou; a frase diz: “conquistaram”, e não “estão conquistando” ou “lutam para conquistar” etc. A afirmação parece duplicar a imagem; mas, na verdade, faz par com ela. A trilogia composta pela imagem do jovem manuseando o *notbook*, pela frase título e pela legenda que diz : “*Jovem inserido no mercado de trabalho*” pretendem servir como exemplo de que os afrodescendentes já conseguiram a cidadania plena no Brasil. Não é, no entanto, o que dizem os números<sup>103</sup> e as análises sobre o assunto!

Na foto da metade inferior se vê uma família afrodescendente de classe média reunida numa sala ampla, com mobiliário e tapete de boa qualidade. O pai está sentado numa cadeira de estilo colonial e observa a mulher e os filhos que olham para um impresso com uma

---

<sup>103</sup> Há uma bibliografia considerável sobre a discriminação dos afro-brasileiros no mercado de trabalho e em vários outros setores da vida social. Ver a esse respeito HASENBALG (1979); HASENBALG (1982); SOARES (2000); BIDERMAN & GUIMARÃES (2002) e CACCIAMALI e NOVAIS (2005) em: [http://www.usp.br/prolam/downloads/nespi\\_027.pdf](http://www.usp.br/prolam/downloads/nespi_027.pdf).



expressão de satisfação e contentamento. A legenda da imagem diz: *Convivência familiar*. Esta imagem faz par com a anterior (alto), pois tanto o jovem fotografado como trabalhador qualificado, quanto a família negra de classe média estão em ambientes confortáveis e favoráveis ao trabalho, no primeiro caso, e ao convívio familiar, no segundo.

A diagramação também ajuda a reforçar a idéia de que o progresso dos afro-brasileiros é um fato inquestionável. Tomando as páginas 50 e 51 como um todo é possível perceber, nitidamente, a tentativa dos responsáveis pela iconografia e diagramação do livro de realizar o que os autores (com a concordância do editor) recomendam que se faça: a) estimular a percepção de ruptura com o passado (no passado, os afrodescendentes eram escravos e no presente são livres; b) demonstrar que, além de liberdade, conquistaram também a cidadania<sup>104</sup>.

Na lateral da página há uma orientação voltada ao professor que transcrevemos a seguir:

**Professor:** *Ao estudar a presença africana e a afro-brasileira no Brasil, destaque as diferenças e a ruptura com o passado (no passado os negros eram escravos e no presente são livres) e as permanências (a importância de ser negro, de ter consciência da contribuição desse povo à nação brasileira e seus progressos sociais). O objetivo é reconhecer o papel dos afro-brasileiros no Brasil e trabalhar a auto-estima da criança negra, que deve ter orgulho de pertencer a essa etnia.*

Note-se que as páginas 50 e 51 são espelhadas; as duas imagens da página 50 mostram afro-brasileiros escravos e as duas da página 51 exibem afro-brasileiros livres (e bem sucedidos). As imagens representam duas situações polarizadas (escravidão/liberdade) e (pobreza/riqueza). E, assim, omitem que a família fotografada faz parte de um grupo relativamente pequeno de afrodescendentes que ascenderam socialmente, apesar de todas as adversidades. Os milhões de afrodescendentes que sofrem com o desemprego; o racismo<sup>105</sup> e a impossibilidade de acesso a bens materiais e culturais também não tem lugar no livro.

Usando a credibilidade da fotografia, os produtores do livro levam o leitor a ver as fotos da página 51 como “testemunho fiel”, como prova do real; documento de um determinado história que, aparentemente, pretenderam retratar com isenção de ânimo. Como observou um estudioso da fotografia:

<sup>104</sup> Sobre a historicidade e a história do conceito de cidadania ativa ver PINSKY, 2003.

<sup>105</sup> Sobre o racismo ver RUFINO (1985) HASENBALG (1988); RUFINO e BARBOSA (1994); MUNANGA (1996); TELLES (2003); SANTOS E SILVA (2005).

*Destino perverso esse da fotografia que, num dado momento, registra a aparência dos fatos, das coisas, das histórias privadas e públicas, preservando, portanto, a memória desses fatos, e que, no momento seguinte (...) corre o risco de significar o que não foi”. (KOSSOY: 2005; p. 39.)*

Pesquisando sobre a comunidade negra nos livros de história de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, entre 1978 e 1998, Oliveira conclui que:

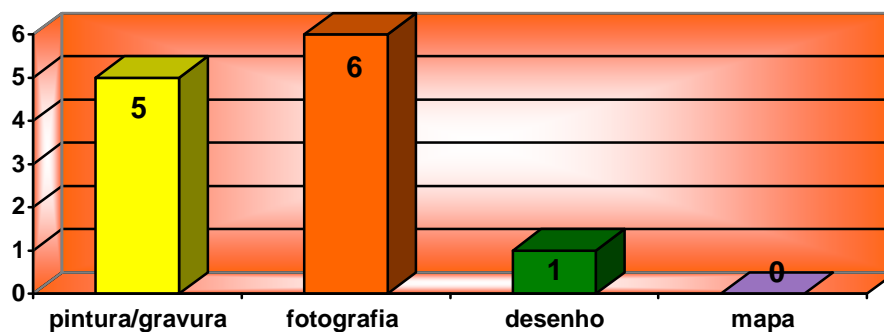
*“há (...) um lugar e uma situação específica para enfocar a população negra: o negro escravo no passado, o negro marginal no presente”. (OLIVEIRA, 2000, p. 170).*

Na nossa pesquisa percebemos que essa situação começa se alterar parcialmente, sob o impacto do Movimento Negro; das avaliações iniciadas em 1995; das prescrições contidas nos documentos oficiais, como por exemplo, os PCNs e das leis anti-racismo aprovadas nos municípios e estados brasileiros... tudo isso levou as editoras e os autores de didáticos a se reposicionarem. Resultaram desse processo algumas mudanças; nas coleções que estudamos, as imagens e os textos sobre os afro-brasileiros continuam sendo na sua maior parte sobre a escravidão; mas já se percebe também imagens e textos inusitados, parte dos quais descrevem/representam os afro-brasileiros no presente; no corpo das coleções analisadas constatamos, por exemplo, a insistência em mostrá-los com a cidadania conquistada ou praticando atividades ligadas à arte e à cultura de matriz africana, cenas que antes estavam ausentes dos livros didáticos.

Já a Unidade II da coleção *Horizontes* é composta por três capítulos, sendo que o capítulo 1, “Os que vieram de fora”, é o mais ilustrado entre eles. Este capítulo tem 25% a mais de imagens do que o capítulo 2, intitulado “Os migrantes”, e 50% a mais de imagens que o capítulo 3, chamado “O lugar onde moramos”. A prioridade, portanto, coube aos **imigrantes**, sobre os quais há 24 imagens; na outra ponta, com apenas 12 imagens, ficou “O lugar onde moramos”, capítulo dedicado a socializar o currículo trazendo a realidade do aluno para a sala de aula.

Já no livro da 4<sup>a</sup> série da mesma coleção, a contabilidade das imagens permite concluir que as unidades com maior número de figuras são as de número 2, intitulada “O Brasil

português” (64 imagens) e a de número 4, chamada “O Brasil brasileiro” (42 imagens)<sup>106</sup>. Uma leitura focada só nos títulos identificaria apenas dois brasis: um português, no passado, e um brasileiro, no presente. Mas, certamente, seria muito precipitado concluir isto só pela leitura dos títulos. Demos então o passo seguinte: relemos a unidade 4, chamada “Brasil brasileiros”, atentos inicialmente à distribuição das imagens de africanos e seus descendentes por tipo. Eis o resultado.



Em quatro das cinco pinturas/gravuras eles são mostrados como escravos e, numa delas, um afro-brasileiro é mostrado como trabalhador em uma fazenda de café do início do século XX. Cinco de um total de seis fotos são cenas de trabalho. E, em três delas, eles aparecem como escravos. Em duas como trabalhadores livres; e na última foto do intertítulo “Brasil brasileiro” são mostrados como moradores de um cortiço. Há ainda um afro-descendente desenhado como trabalhador da construção civil e não há mapas. Nota-se uma vez mais, portanto, o predomínio da representação dos afro-brasileiros na condição de escravos, independente de o registro ser pintura/gravura, fotografia ou desenho. E, de novo se percebe também a ausência da história (e de imagens) dos afrodescendentes nos anos entre a Abolição e os dias atuais.

### **COLEÇÃO PENSAR E VIVER**

Na coleção *Pensar e Viver* escolhemos abordar o livro da 4 série, por ser ele o que trabalha os temas que mais interessam à nossa pesquisa; antes de iniciar a análise apresentaremos os dados gerais do livro.

**Livro:** *História* – 4ª série<sup>107</sup>

<sup>106</sup> Quando lemos o título “O Brasil português” imediatamente nos veio à mente que os próximos títulos seriam: “O Brasil indígena”; “O Brasil africano”. Mas não é isto o que aconteceu; as duas outras matrizes – a africana e a indígena – não são contempladas nos títulos das unidades do livro.

<sup>107</sup> **Editor:** João Guizo; **Coordenador da edição e edição de texto:** Siomara Sodré Spinola; **Revisão:** Eliana Antonioli; Hélia de Jesus Gonsaga (coord.); Ornella Miguellone Martins; **Coordenação de arte:** Margarete

Autores: Rosaly Braga Chianca/ Francisco M. Teixeira / 1ª ed.; 2ª impressão. Ática; 2003.

1. **Total de páginas.** O livro possui 160 páginas, sendo 120 destinadas ao aluno e 40 ao manual do professor.

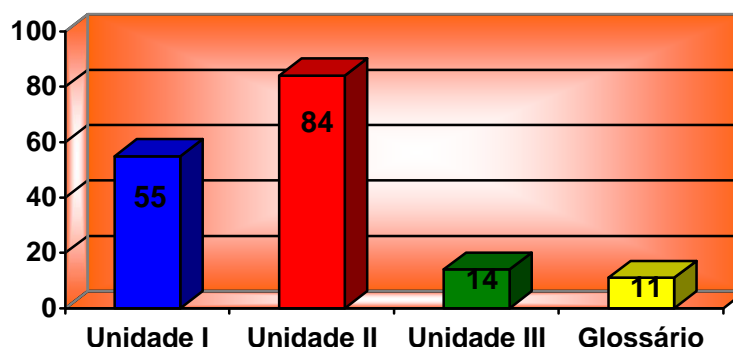
2. **Total de imagens.** O livro possui 164 imagens, além das 23 imagens estampadas na capa e quarta-capa.

3. **Estrutura do livro.** O livro está dividido em três unidades e o glossário. Sugestões de Leitura. Bibliografia e o Manual do Professor.

<b>Título das Unidades</b>	<b>Numeração das páginas</b>
<b>Unidade I – A ocupação da América e do Brasil</b>	05 a 46
<b>Unidade II – A sociedade brasileira</b>	47 a 100
<b>Unidade III – Construindo uma sociedade democrática</b>	101 a 115
<b>Glossário</b>	116 a 118

No tocante à distribuição das imagens ao longo do livro foi possível verificar que as 164 imagens existentes estão distribuídas pelas Unidades e o Glossário conforme o gráfico.

**Quantidade de imagens por unidade**

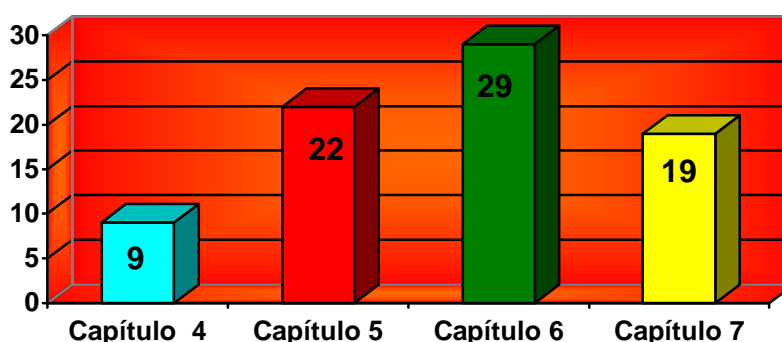


O gráfico nos permite ver que, no caso deste livro, a distribuição das imagens por unidade também é discrepante e a entrada das imagens está igualmente relacionada à importância dada ao tema pelos produtores da coleção. Consultando o gráfico e a tabela percebe-se que a Unidade 2, intitulada “A sociedade brasileira”, possui um número de páginas (53) e de imagens (84) maior do que o das outras unidades, o que revela sua importância no

conjunto da obra. Além disso, ela também nos possibilita estabelecer paralelos entre as representações das matrizes que são alvo da nossa análise; daí nossa decisão de analisá-la.

<b>Unidade II – A sociedade brasileira</b>	
<b>Títulos dos capítulos</b>	<b>Numeração das páginas</b>
<b>Capítulo 4 – Formação e crescimento da população</b>	<b>48 a 55</b>
<b>Capítulo 5 – Diferenças e desigualdades</b>	<b>56 a 66</b>
<b>Capítulo 6 – Ser índio no Brasil. Ontem e hoje</b>	<b>67 a 84</b>
<b>Capítulo 7 – Ser negro no Brasil. Passado e presente</b>	<b>85 a 100</b>

**Quantidade de imagens por capítulo**



No tocante às diferentes matrizes etno-culturais, os autores de *Pensar e Viver* privilegiam a matriz indígena reservando a ela um número maior de páginas (17) e de imagens (29). Dos livros das três coleções, este é o único em que os indígenas aparecem ilustrados mais vezes do que os outros povos.

### **Distribuição X tema**

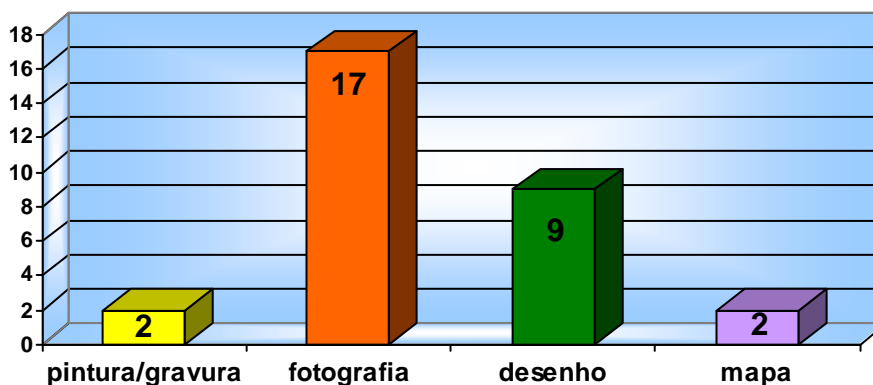
Como se vê, a unidade II da 4ª série de *Pensar e viver* é formada por 4 capítulos, sendo o terceiro intitulado “Ser índio no Brasil ontem e hoje” e o quarto chamado “Ser negro no Brasil, Passado e Presente”. Diferentemente do que ocorreu na coleção anterior em que havia uma unidade inteira chamada Brasil português, nesta coleção ocorre justamente o contrário: há capítulos reservados aos indígenas e aos africanos, mas não há nenhum capítulo chamado “Os portugueses ontem e hoje” ou algo parecido. O que será que isto pode significar? Será que a idéia subjacente a isto é a de que os portugueses construíram o Brasil e os outros povos apenas “contribuíram”?

Observando a tabela e o gráfico vê-se que os indígenas foram os povos contemplados com o maior número de páginas (17) e de imagens (29), secundados pelos africanos e seus descendentes (15 páginas e 19 imagens). Demos então o passo seguinte: buscamos investigar o modo como esses povos são representados. E, para fazê-lo, iniciamos verificando a tipologia das imagens nesses mesmos capítulos.

### **Distribuição x tipo**

Inicialmente contabilizamos a distribuição das imagens por tipo no capítulo dedicado aos indígenas e, posteriormente, fizemos o mesmo no capítulo que trata dos africanos e seus descendentes.

#### **Indígenas: distribuição das imagens por tipo**

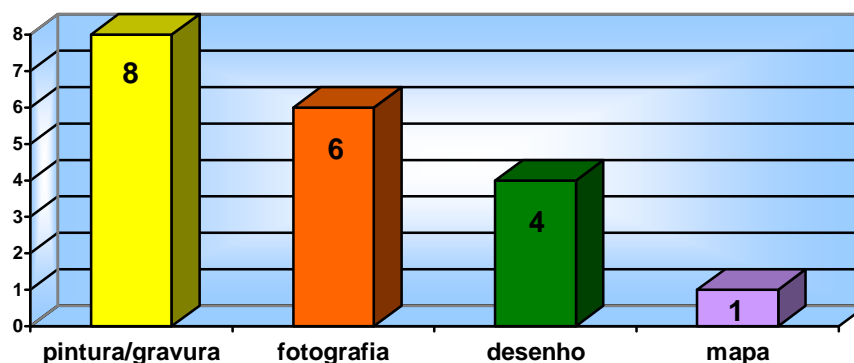


O tipo de registro predominante no caso dos indígenas é, como se vê, a fotografia. Eles são mostrados em diversas situações e lugares: em contato com Cândido Rondon, protestando, festejando, participando de diferentes tipos de rituais, vendendo artesanato e, até mesmo, lecionando. Por um lado, as fotografias mostram indígenas pertencentes a diferentes povos, o que ajuda a implodir a folclorizada categoria genérica de índio e conferir visibilidade à rica diversidade das sociedades indígenas no Brasil de hoje. Por outro, no entanto, as fotografias veiculam a idéia de que os povos indígenas são imobilizados no tempo. Quinze de um total de dezessete fotografias que constam do capítulo 6, “Ser índio no Brasil de Hoje”, retratam os indígenas no presente.

Assim, uma leitura focada prioritariamente nas imagens, e só secundariamente no texto, sugere que indígenas são povos sem história, vestem-se do mesmo modo; comem as mesmas comidas; enfim, vivem do mesmo jeito que viviam nos tempos de Cabral; a forma de

representá-los sugere que são povos marcados pelo imobilismo que viveram e vivem mergulhados no primitivismo de seu mundo.

### Africanos e seus descendentes: distribuição das imagens por tipo



No caso dos africanos e seus descendentes, o tipo de registro predominante é a pintura/gravura, seguido da fotografia e do desenho. O fato de os africanos terem sido fotografados 6 vezes e de os indígenas terem sido contemplados com 17 fotografias indica que são representados no tempo presente quase três vezes mais do que os africanos. Procuramos verificar então como os africanos e seus descendentes são mostrados em cada um desses tipos de imagem. Em cinco das oito pinturas/gravuras eles aparecem na condição de escravos; em uma delas vê-se um escravizado com uma máscara de flandres no rosto e, em outra, um escravizado fugindo ao cativoiro. Note-se que as pinturas/gravuras que focam cenas de trabalho de africanos e seus descendentes são as mesmas que ilustram os livros didáticos do Ensino Fundamental há décadas; muitas dessas imagens são reproduções de clássicos como Debret e Rugendas. Duas delas trabalham, no entanto, com uma nova temática: uma chamada *Três orixás*, de Djanira Mota e Silva, e outra intitulada *Mulata e gato*, de Emiliano Di Cavalcanti.

Já os temas das seis fotografias são: 1. meninos brincando num remanescente de quilombo; 2. manifestações de protesto contra o racismo; 3. Congada em Minas Gerais; e outras três focando capoeira, futebol e candomblé. Pensando em espaço/cenário das fotos temos: terreno baldio (1); rua (2,3 e 4); campo gramado, no caso do futebol e terreiro, no caso do ritual de candomblé. Nas fotos que captam o jogo de capoeira, o jogo de futebol e uma cerimônia em homenagem a Xangô numa casa de seguidores da Tradição dos Orixás, há

inúmeros afrodescendentes. Estas fotos estão todas na página 96 da 4ª série e vêm acompanhadas de um texto para elas que reproduzimos a seguir.



“Capoeira, samba, futebol, carnaval, candomblé são palavras que se referem à cultura e à religião dos negros (capoeira e candomblé, por exemplo) ou a atividades sociais e culturais nas quais os negros se destacam (futebol, samba e carnaval)”. (p. 96)

O que esta frase revela e o que esconde? Como será que devemos lê-la? Por que será que os afrodescendentes são mostrados confinados a determinados espaços, como terreiro e campo de futebol? Porque será que futebol, samba e carnaval são as únicas atividades em que os afrodescendentes se destacam? Por que não há nenhuma cena de negros em família; negros profissionais liberais; nenhum negro político? Será que os espaços das cenas acima são os únicos reservados aos afro-brasileiros? Eles não se destacam em nenhum outro setor da vida social? Por que não são retratados em casa, na empresa, ou em uma instituição de ensino? Será que a inserção dos afrodescendentes tem apenas a função de atender as demandas impostas pela Lei 10.639/03<sup>108</sup>?

Pensamos a seguir que seria interessante traçar um paralelo entre a representação imagética e a representação textual dos afrodescendentes nesta coleção. Ao nos debruçarmos sobre o texto percebemos que a população brasileira é apresentada ao leitor como um produto da miscigenação; para os produtores da obra, a miscigenação é a sua marca distintiva. Para os produtores de *Pensar e Viver o Brasil* é, antes de tudo, um país de mestiços e a mestiçagem<sup>109</sup> é que teria constituído a Nação. Eis o que eles dizem:

<sup>108</sup> Como observaram estudiosos do racismo no livro escolar... *teme-se que, para suprir esse novo mercado editorial que se abre, possamos ter uma nova enxurrada de livros que (...) fortaleçam o trio feijoada, futebol e samba (...)*. (ROSEMBERG et alli, 2003: p. 142).

<sup>109</sup> Na sua tese de livre docência, intitulada *Discutindo a Mestiçagem no Brasil*, Kabengele Munanga afirma que: (...) *na construção do sistema racial brasileiro, o mestiço é visto como ponte transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade. Daí o mito*



*A população brasileira é formada por essa mistura de grupos humanos que chamamos de miscigenação ou mestiçagem. Essa mistura começou cedo, desde os primeiros contatos entre portugueses e índios e, depois, entre portugueses e os negros. A miscigenação cresceu durante todo o período de colonização e continua até hoje. (p. 50).*

Merece menção o fato de o parágrafo sobre a população brasileira elide os mestiços nascidos da relação entre os indígenas e os africanos e seus descendentes; eles afirmam que a mistura resultou dos contatos entre os portugueses e os indígenas e, depois, dos portugueses e negros. Essencializando a mestiçagem, os autores de *Pensar e Viver* impedem a emergência de identidades outras como, por exemplo, a identidade negra. Essa essencialização contribui também para reforçar o mito da harmonia entre as três raças<sup>110</sup>. Sabe-se, no entanto, que as relações entre os povos indígenas, africanos e portugueses, longe de serem harmoniosas, foram pontilhadas por tensões, disputas e conflitos.

### **COLEÇÃO HISTÓRIA**

Como já dissemos no Capítulo 2, além de exibir estreita relação imagem/texto, a coleção de Dreguer e Marconi se destaca pela raridade, variedade e pertinência histórica de grande parte das imagens que apresenta. Destaca-se também pelo grande número de fotografias de época, gráficos e mapas (raros em coleções de didáticos do Fundamental I), o que configura uma vantagem considerável em relação à *Pensar e Viver*<sup>111</sup>, muito inferior no tocante aos aspectos visuais. Isto sem contar que a bibliografia que dá suporte ao texto didático nesta coleção é mais atualizada e qualificada<sup>112</sup> do que na comentada anteriormente. Quando se trata do uso da imagem como fonte a coleção *História* de Dreguer e Marconi também se diferencia das comentadas anteriormente.

A *performance* visual da coleção de Dreguer e Marconi, no entanto, não é distribuída de modo equilibrado por toda coleção; ela se realiza plenamente e pode ser mais bem

---

*de democracia racial: fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço. (MUNANGA, 1997: 207).*

<sup>110</sup> A respeito do mito da harmonia entre as três raças ver MELLO, 1997. Esse mito de origem está associado à união de brancos, negros e índios para expulsar os holandeses do Nordeste.

<sup>111</sup> Na coleção *Pensar e viver* há várias páginas espelhadas sem nenhuma imagem (p.62-63, 3ª série); problemas quanto à legibilidade (p. 87, 4ª série) e à largura da mancha (o que estreita sobremaneira as margens e torna a leitura cansativa). Isto sem contar a existência de textos sobre o fundo cinza (p. 31, 3ª série) dificultando a leitura por parte do aluno.

<sup>112</sup> A qualidade pode ser notada, tanto na escolha de textos adequados aos alunos, como *História de avô e avó*, de Arthur Nestrovsky (p. 74, 3ª série), como os que servem a alunos e professores, como o de Nicolau Sevcenko *História da Vida Privada no Brasil*; p. 79.

percebida na Unidade 3 da 3ª série, que tem o título *Fazendo a América* e trata dos descendentes de europeus e de asiáticos. Nessa unidade temos uma variedade de mapas: um representando as principais capitânicas de fixação de imigrantes europeus no início do século XIX (p.62); outro relativo à fixação dos portugueses no início do século XX (p.72) e, outro ainda, relativo à fixação dos espanhóis, também no início do século XX (p.72); além desses, há dois outros mapas mais raros ainda em livros didáticos de História do Ensino Fundamental: um mostrando os Estados de fixação dos imigrantes turcos, sírios e libaneses (p.75), e outro mostrando as áreas de fixação dos japoneses após 1930 (p.78).

Constam também dessa unidade gráficos de barra, tabelas e bandeiras relativas aos imigrantes europeus e asiáticos. Chama atenção do leitor ainda a seleção criteriosa das imagens que congelam e exibem momentos significativos da trajetória dos europeus e seus descendentes em sua atribulada vinda para o Brasil. A pintura da página 64, de Angiolo Tomasi, por exemplo, ajuda a ilustrar o longo tempo de espera no porto ou na cidade aonde os imigrantes italianos vindos do interior da Itália (os bracianti) aguardavam pela chegada do navio que os traria ao Brasil<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> Ver a esse respeito ALVIM, 1986. e ALVIM, 1998.

As imagens de imigrantes europeus de diferentes origens surpreendem pela raridade, variedade e importância como fonte para a construção do conhecimento. Exemplos disso podem ser vistos na página 69 (alto): Festa da Uva em Porto Alegre (RS), 1910, e, na mesma página (abaixo), a festa de colonos italianos na Fazenda Lunardelli no município de Olímpia, estado de São Paulo, 1923.

Festa da uva em Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, 1910.



ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO



Festa de colonos italianos na Fazenda Lunardelli no município de Olímpia, Estado de São Paulo, 1923.

COLEÇÃO PAULO CÉSAR GARCEZ/MARINS

A imigração japonesa também é valorizada por meio de um cartaz de propaganda sugestivo impresso à página 77 (3ª série), e de uma foto inédita de alunos em escola para japoneses, em Araçatuba, Estado de São Paulo, em 1927.

Já a matriz indígena e a africana são abordadas em **três** unidades: Unidade II da 3ª série, intitulada “Encontro de culturas”; Unidade I da 4ª série, chamada “Garantindo Direitos” e Unidade II, também da 4ª série, denominada “Quando Portugal dominava”, fato que tornou a nossa tarefa um pouco mais complexa. Reeditando o procedimento adotado anteriormente, iniciamos o trabalho apresentando dados gerais do livro da 3ª série.

**Livro:** *História* – 3ª série<sup>114</sup>

**Autores:** Ricardo Dreguer / Cássia Marconi – Editora Moderna, 1ª ed. 2003.

<sup>114</sup> **Projeto gráfico e edição de arte:** Sandra B. C. Homma. **Ilustração de capa:** Sérgio Grell. **Pesquisa Iconográfica:** Adson Vasconcelos, Cássia Marconi, Ricardo Dreguer, Vera Lúcia da Silva Barrinuevo. **Ilustrações.** Luiz Fernando Rubio, Rodval Matias. **Cartografia:** Mário Yoshida. **Tratamento de imagens:** Ideraldo Araújo Melo. **Saída de filmes:** Hélio P. de Souza Filho.

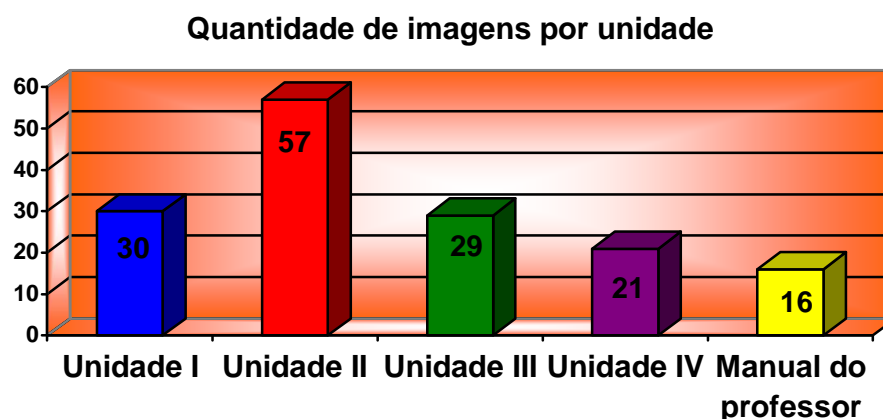
1) **Total de páginas.** O livro possui 152 páginas, sendo 104 destinadas ao aluno e 48, ao Manual do professor.

2) **Total de imagens.** O livro possui 137 imagens, além de 16 imagens no Manual do Professor e 05 imagens estampadas na capa e quarta-capa.

3) **Estrutura do livro.** O livro está dividido em quatro unidades, uma página com sugestões de leitura e o manual do professor:

Títulos das unidades	Numeração das páginas
<b>Unidade I – História dos deslocamentos populacionais</b>	07 a 22
<b>Unidade II – Encontro entre culturas</b>	23 a 60
<b>Unidade III – Fazendo a América</b>	61 a 82
<b>Unidade IV – Gente que vem, gente que vai</b>	83 a 103

No tocante à distribuição das imagens foi possível verificar que as 153 imagens existentes no livro estão distribuídas pelas unidades conforme o gráfico.



Neste livro, tal como nos das outras coleções, a distribuição das imagens está associada à relevância do tema para os produtores da obra. Consultando o gráfico e a tabela percebe-se que a Unidade 2, intitulada “Encontro entre culturas” possui um número de páginas (37) e de imagens (57) maior do que o das outras unidades, o que revela sua importância no conjunto da obra. Além disso, ela também nos possibilita estabelecer paralelos entre as representações das matrizes que são alvo da nossa preocupação; daí o nosso empenho em analisá-la.

### **Distribuição x tema**

A **Unidade II, da 3ª série** da coleção *História* é composta de 8 lições: a primeira intitulada “Primeiros habitantes”, e a última chamada “Nos engenhos e quilombos”; 3

dedicadas aos indígenas, 3 aos portugueses e duas aos africanos e seus descendentes. Nela se percebe três diferenças pontuais em relação à coleção trabalhada anteriormente.

1º) Os indígenas, os portugueses e os afrodescendentes estão reunidos numa mesma unidade;

2º) os autores descrevem não só encontros, mas também desencontros; ou seja, as tensões e conflitos que permearam o relacionamento entre esses povos. A página 42 desta unidade, por exemplo, é dedicada à resistência indígena, especialmente a chamada Confederação do Equador. As páginas 56, 57, 58 e 59 são voltadas para as lutas dos africanos e seus descendentes antes e depois da Abolição.

3º) Diferenciando-se das outras coleções, *História* apresenta aspectos da trajetória dos afrodescendentes após a Abolição; para enriquecer a narrativa apresenta parte de um documento assinado pelo Movimento Negro Unificado (MNU), escrito em 1978 (p. 59).

Dando continuidade ao mapeamento iniciado neste capítulo percebemos que as unidades I e II da 4ª série, de Dreguer e Marconi, também trabalham temas voltados para a história dos indígenas e dos afrodescendentes e da luta deles pela conquista de direitos. Antes de iniciar a análise dessas importantes unidades vamos fornecer dados gerais da obra como temos feito até aqui.

**Livro:** *História* – 4ª série<sup>115</sup>.

Autores: Ricardo Dreguer / Cássia Marconi – Editora Moderna, 1ª ed. 2003.

1) **Total de páginas.** O livro possui 152 páginas, sendo 104 destinadas ao aluno e 48, ao Manual do professor.

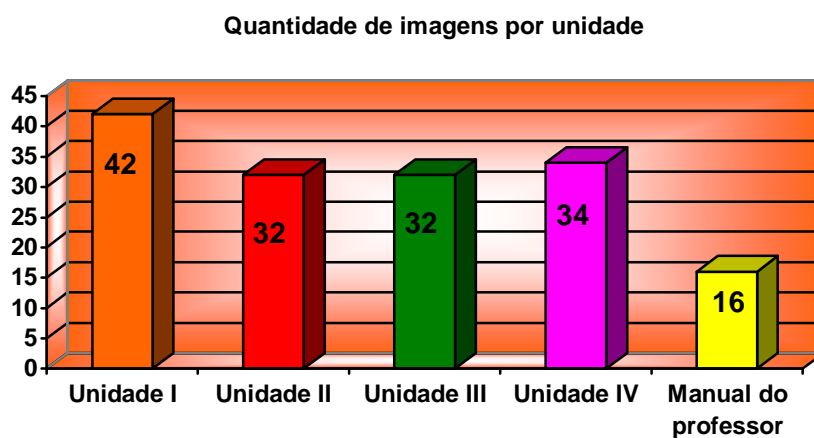
2) **Total de imagens.** O livro possui 140 imagens, além de 16 imagens no Manual do Professor e 05 imagens estampadas na capa e quarta-capa.

3) **Estrutura do livro.** O livro está dividido em quatro unidades e uma página com sugestões de Leitura e o manual do professor:

<b>Títulos das unidades</b>	<b>Numeração das páginas</b>
<b>Unidade I - Garantindo direitos</b>	07 a 28
<b>Unidade II – Quando Portugal dominava</b>	29 a 58
<b>Unidade II – Nos tempos da Monarquia</b>	59 a 78
<b>Unidade IV – Tempo de República</b>	79 a 104

<sup>115</sup> **Edição de arte e projeto gráfico:** Sandra B. C. Homma. **Ilustração de capa:** Sérgio Grell. **Pesquisa Iconográfica:** Adson Vasconcelos, Cássia Marconi, Ricardo Dreguer, Vera Lúcia da Silva Barrinuevo. **Ilustrações.** Luiz Fernando Rubio, Mariângela Haddad, Valéria Rueda, William Mariotto. **Cartografia:** Mário Yoshida. **Tratamento de imagens:** Ideraldo Araújo Melo. **Saída de filmes:** Hélio P. de Souza Filho.

No tocante à distribuição das imagens foi possível verificar que as 156 imagens existentes no livro estão distribuídas pelas unidades conforme o gráfico.



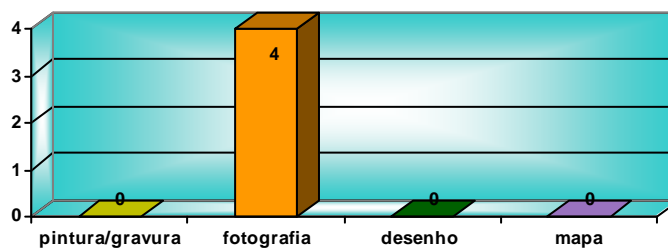
A **unidade I, da 4ª série** (Garantindo direitos) é formada por 7 lições, a primeira chamada “O que são direitos” e a última “Escolhendo os Governantes”. Essas estão distribuídas por 21 páginas contendo 42 imagens; já a **Unidade II, da 4ª série** (Quando Portugal dominava) é composta de 9 lições, a primeira intitulada “Conflito entre culturas” e a última “O que mudou”? Estas estão distribuídas por 29 páginas contendo 32 imagens.

Observando a tabela e o gráfico é possível dimensionar o peso dessas duas unidades no conjunto da obra: juntas elas possuem 50 páginas (o total é 104) e 74 imagens (quase metade do total).

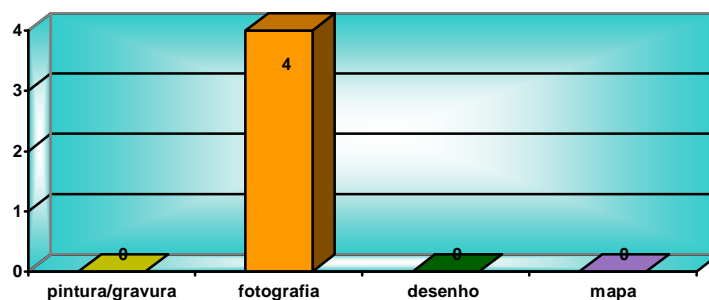
### Distribuição x tipo

No passo seguinte, buscamos cruzar a distribuição por tipo no caso dos indígenas e, a seguir, fizemos o mesmo para com relação aos africanos.

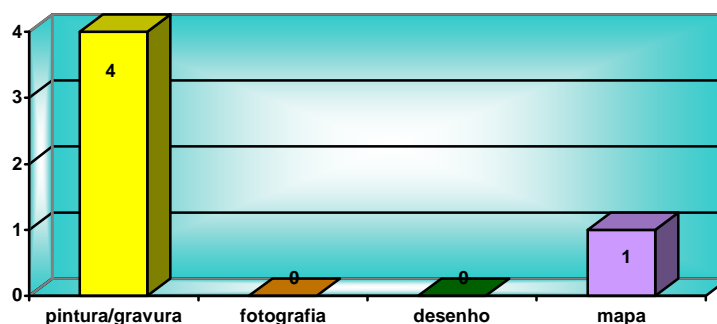
A distribuição das imagens de indígenas por tipo na Unidade 2 da 3ª série está representada no gráfico ao lado.



A distribuição das imagens de indígenas por tipo na Unidade 1 da 4ª série está representada no gráfico ao lado.

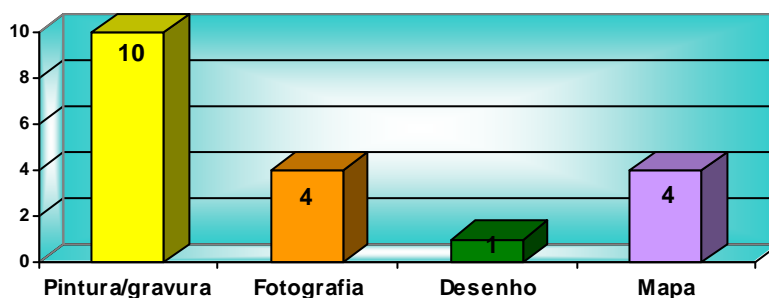


A distribuição das imagens de indígenas por tipo na Unidade 2 da 4ª série está representada no gráfico ao lado.



Somando as imagens de indígenas com base na distribuição por tipo nas três unidades eleitas para análise temos o seguinte resultado:

	<b>Pintura/Gravura</b>	<b>Fotografia</b>	<b>Desenho</b>	<b>Mapa</b>
<b>Unidade II/3ªSérie</b>	6	0	1	3
<b>Unidade I/4ªSérie</b>	0	4	0	0
<b>Unidade II/4ªSérie</b>	4	0	0	1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>



Das 6 pinturas/gravuras de indígenas contidas (Unidade 2) nenhuma os representam como escravos. Eles são mostrados pescando, transportando madeira, plantando, e há um deles que é mostrado como líder guerreiro (Cunhambebe). Nas quatro outras pinturas/gravuras contidas na Unidade II da 4ª série são representados como chefes (p. 30);

caminhando em grupo na mata (p. 30); como guerreiros (p. 39); no interior de um engenho (p. 47).

Assim, em nove das dez pinturas/gravuras de indígenas só uma os mostra no interior de um engenho; assim mesmo é uma cena bucólica que não remete a idéia de trabalho escravo. Estamos nos referindo a tela de Albert Eckhout *Mulher tupi com criança*, século XVII. Lembre-se aqui que, como afirma um historiador por quase todo o século XVI, os indígenas foram maioria entre os trabalhadores escravizados dos engenhos nordestinos. A tabela que segue mostra que, no século XVI, no engenho Sergipe, na Bahia, por exemplo, a força de trabalho era predominantemente indígena.

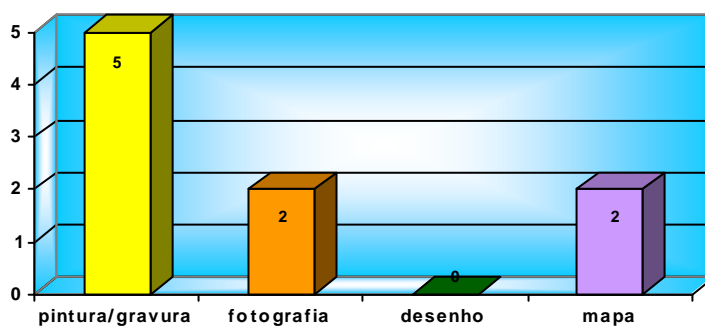
TRABALHADORES NO ENGENHO SERGIPE EM 1572					
Especializados no Fabrico do açúcar	Africanos	Índios	Especializados em atividades auxiliares	Africanos	Índios
mestre-de-açúcar			vaqueiro	1	1
ajuda do mestre			carreiro	1	1
purgador			pescador		11
ajuda do purgador	1	2	serrador		7
Tacheiro	1	2	“barcas”	1	4
escumeiro	1		<b>Atividades administrativas</b>	<b>Africanos</b>	<b>Índios</b>
ajuda do escumeiro		3			
caldeireiro		6	Feitor		1
moedor			<b>Total geral</b>	6	40
carapina		1			
ferreiro					
calafate		1			

(SCHWARTZ, 1988:69)

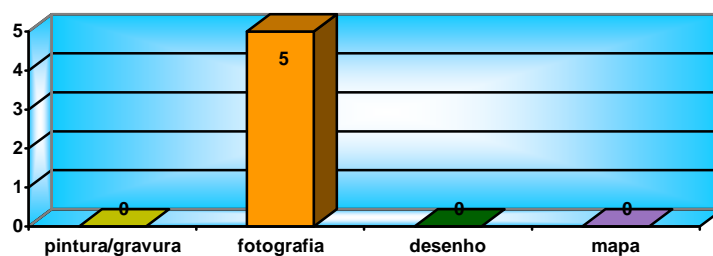
Há apenas um desenho que toma o indígena por tema e nele vê-se um indivíduo do sexo masculino numa canoa. Já as 4 fotografias de indígenas estão todas na Unidade I da 4ª série; na primeira se vê o líder Txucahamãe-Caiapó Raoni (p. 15); na segunda são mostrados num encontro de líderes indígenas, em Altamira (PA) (p. 16); na terceira, na mesma página, aparecem protestando, em Brasília; e na quarta no plenário da Assembléia Nacional lutando por seus direitos. Em todas elas, portanto, são mostrados em ação, como sujeitos sociais. Por que será que os indígenas que, assim como os africanos e seus descendentes, também foram escravizados em várias regiões do Brasil colonial não são representados nem pensados como tal? Será que isto tem relação com o imobilismo que caracteriza seu modo de representação?



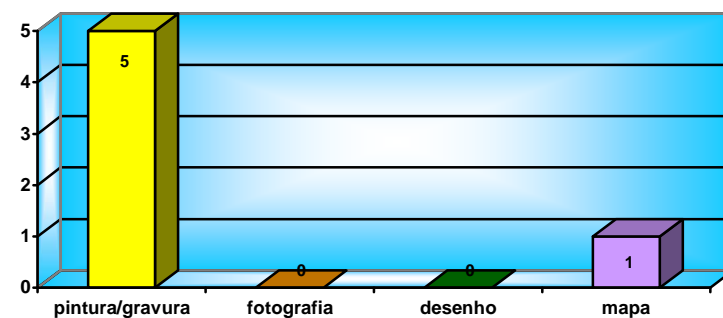
No passo seguinte verificamos a distribuição das imagens por tipo no caso dos africanos e seus descendentes; e, para isso, focamos as mesmas unidades. Na **unidade II da 3ª série** o resultado é o que se vê lado.



A distribuição das imagens por tipo na **Unidade I da 4ª série** está representada no gráfico ao lado.

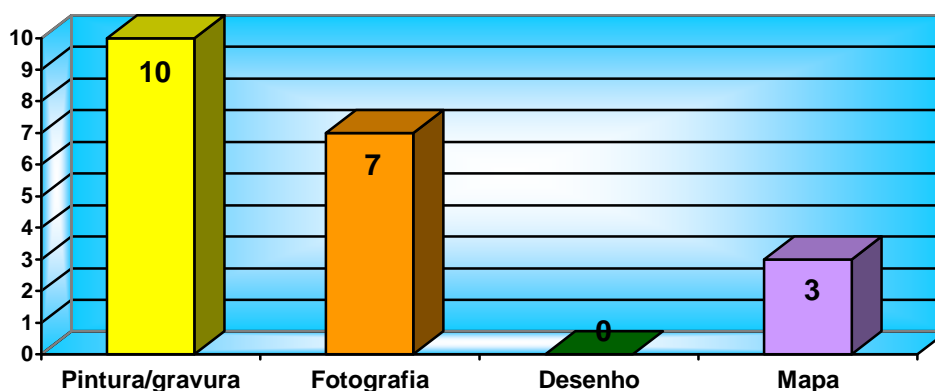


A distribuição das imagens por tipo na **Unidade II da 4ª série** é o que se vê ao lado.



Somando as imagens de afro-descendentes com base na distribuição por tipo nas três unidades eleitas para análise temos o seguinte resultado:

	<b>Pintura/Gravura</b>	<b>Fotografia</b>	<b>Desenho</b>	<b>Mapa</b>
<b>Unidade II/3ªSérie</b>	5	2	0	2
<b>Unidade I/4ªSérie</b>	0	5	0	0
<b>Unidade II/4ªSérie</b>	5	0	0	1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>3</b>



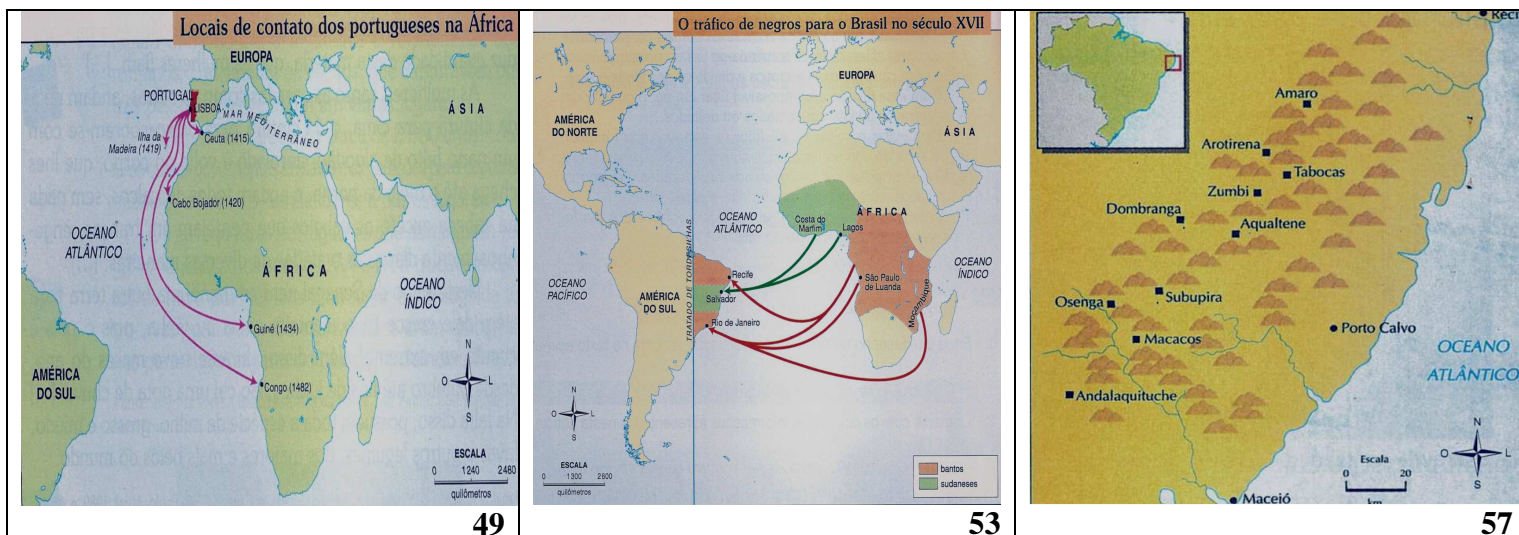
No caso dos africanos e seus descendentes, o que pode estar indicando o predomínio de gravuras/ pinturas na coleção? Como são mostrados nas fotografias? E os mapas, que realidades representam? Que relação há entre as imagens, seus títulos e legendas?

Atentos à distribuição das imagens de africanos e seus descendentes por tipo pudemos verificar que, em 9 (nove) das 10 pinturas/gravuras que os tomam por tema, eles estão representados como escravos; numa delas apenas aparece um descendente de africanos livre; ele é Zumbi dos Palmares representado por Manuel Victor e inserido no canto inferior da página 57 da 3ª série. Note-se que o currículo adotado por Dreguer e Marconi é a história por eixos temáticos; currículo este que favorece sobremaneira o trabalho com a dimensão passado/presente. No entanto, a escassez de imagens de afro-brasileiros libertos ou livres, notada nas coleções anteriores, persiste nas páginas dessa coleção.

Nas sete fotografias que tomam os afrodescendentes por tema eles aparecem num posto de saúde (1); como escravos (1); dançando congada num terreiro (1); morando sob uma ponte (1); procurando alimento no lixo (1); como crianças livres (2). Nas duas imagens em que aparecem como crianças e livres o assunto é o Art. 5º da Constituição de 1988 que, como se sabe, tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível. Não é exagero dizer, portanto, que também nesta coleção os afro-brasileiros são fotografados predominantemente como **escravos** ou em situações humilhantes (morando sob a ponte ou procurando alimento no lixo); e, ao serem mostrados como seres livres o assunto é discriminação racial. Como cidadãos comuns e/ou em família eles não aparecem uma só vez. Como explicar isto num país em que, segundo o IBGE (2005), ano com que a coleção analisada foi comprada pelo governo para ser distribuída às crianças, os africanos e seus descendentes somavam cerca de 47% da população! Merece menção ainda o fato de que nas unidades I e II da 4ª série há três fotos de

pessoas votando: duas delas focalizam mulheres jovens e uma delas um homem jovem exercendo seu direito de cidadão; nenhum dos fotografados é afro-descendente. Não há desenhos de afro-brasileiros nessas três unidades.

Nessas unidades verificou-se a existência de três mapas. O da esquerda, à página 49, seleciona e localiza diferentes momentos do périplo africano. O do meio, à página 53, quer dar uma idéia do tráfico atlântico no século XVII, e o da direita, à página 57, mostra os 10 povoados ou mocambos que constituíam o Quilombo de Palmares. Diferentemente do que habitualmente ocorre, Dreguer e Marconi exploram os mapas e têm ainda o mérito de não atulhá-los com excesso de informações, poluindo a representação. No mapa do meio, no entanto, repete-se a ausência verificada nas demais coleções: não aparece a relação entre o antigo reino do Daomé e o Maranhão, o que possibilitaria às crianças conhecerem o porquê da presença jeje no Maranhão.



A pesquisa realizada levou-nos a concluir que, com relação ao tratamento visual dado aos afrodescendentes, as três coleções se assemelham em vários pontos; mas antes de listá-los, escolhemos algumas imagens ou blocos de imagens de cada uma das coleções que, por serem importantes para o debate proposto nessa tese, decidimos comentar mais demoradamente.

## Algumas Imagens

Para classificar e analisar as imagens selecionadas montamos um roteiro mínimo com sete pontos principais:

1. tipo de imagem (desenho, foto, pintura, mural, mosaico, gravura ...);

2. se é PB ou colorida;
3. tamanho (largura x altura);
4. autor (se necessário, quando e por que fez);
5. reforça o texto? complementa-o? dialoga com ele? Ou possui autonomia em relação a ele?;
6. é legendada?
7. em caso positivo, pergunta-se: a legenda tem a função de fixação ou a de complementaridade?

## Coleção *Horizontes*

Em *História com reflexão*, o primeiro bloco selecionado para análise encontra-se nas páginas 10 e 11, 3ª série, no tópico “Retratos de família”, de grande interesse para o debate proposto na nossa tese. Os autores iniciam a lição pedindo aos alunos que observem as imagens sobre famílias como se pode ver a seguir:

**Retratos de família**

Observe as imagens sobre famílias.



Debret - 1834

**Família no início do século XIX.**

**Professor:**  
Com base na observação das fotografias antigas das crianças, principalmente dos últimos dois anos, ajude-as a perceberem que elas cresceram e que as fotografias registram essas mudanças. Mas que essa alteração não é somente física, pois ocorreu um aprofundamento de conhecimento. Isso acontece porque o homem é um ser histórico e social.



Fotografia da família Rosniak Tibola

**Família Rosniak Tibola, no início do século XX.**

**Professor:**  
Converse com os alunos sobre o fato de que muitas crianças não vivem com os pais, mas com outros parentes, portanto, com a família. Entretanto, há crianças que são adotadas ou vivem em orfanatos e, nesses casos, pode ser difícil conseguir todas as informações que se buscam sobre as origens da família.



**Família atual.**

Note-se, no entanto, que as imagens selecionadas para ilustrar os vários tipos de família mostram apenas dois: uma representada por Debret e duas outras que podemos chamar de famílias-padrão (uma formada por três gerações) e outra por pai, mãe e dois filhos.

A tela de J. B. Debret, “*Um funcionário a passeio com sua família*” (o senhor na frente, seguido de duas filhas, esposa criadas e outros escravizados) foi e continua sendo usada exaustivamente nos livros escolares de Ensino Fundamental. Já as fotos da página 11

mostram duas famílias-padrão: na metade de cima da página vemos uma família extensiva de imigrantes poloneses (avós, pais, filhos, netos etc.), usada na coleção para representar uma família do início do século XX; e, na metade de baixo, uma família nuclear (mãe, pai e dois filhos), usada para representar uma família atual brasileira; ambas têm o fenótipo branco.

O texto para o professor, na cor azul, fala da existência de vários tipos de família:

***Professor:** Converse com os alunos sobre o fato de que muitas crianças não vivem com os pais, mas com outros parentes, portanto com a família. Entretanto, há crianças que são adotadas ou vivem em orfanatos e nesses casos, pode ser difícil conseguir todas as informações que se buscam sobre as origens da família. (p. 11)*

De forma que não há exagero em observar que, ao lembrar ao professor da existência de vários tipos de família, o texto do Manual aponta em uma direção, mas quando entram as imagens a representação é outra. No caso do passado imperial brasileiro, a imagem disciplina o leitor, constringendo-o a ver um único retrato de família<sup>116</sup>: a que mostra um senhor e seus parentes, à frente, e os escravizados carregando seus pertences, ao fundo, (repare num adulto de cartola e um guarda-chuva na mão esquerda). Assim, por meio de um passe de mágica uma família patriarcal e escravista, representada por Debret em 1834, é transformada numa imagem-síntese, representação unívoca e suficiente da idéia de família no Brasil imperial; imagem canônica no dizer de um ensaísta. Segundo Elias Thomé Saliba:

*Ícones canônicos seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporada em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente. (SALIBA: IN: CAPELATO: 2007, p. 88)*

Nós a chamamos canônica, pois é uma representação-síntese de quase tudo que aprendemos e também ensinamos – durante muitos anos – sobre a sociedade colonial; a família patriarcal, à frente, seguida por escravizados “sem família e sem sapato”. O livro em análise não menciona nem ilustra nada referente às famílias formadas pelos escravizados.

Como observou Slenes (1999), durante muito tempo, tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos, os analistas da família afro-americana utilizavam a fala de homens brancos

---

<sup>116</sup> É interessante notar a distância temporal entre a **pesquisa** acadêmica e o que é transmitido pelos livros escolares de História. Já se disse que o tempo médio para que um trabalho acadêmico seja incorporado ao livro escolar é de 10 anos.

para concluir pelo predomínio entre os escravizados de “uniões instáveis, promiscuidade e pais ausentes”. Por meio de uma pesquisa exaustiva, esse mesmo estudioso identificou o esforço dos escravizados para cultivarem sua roça e formar uma família e um lar em torno dela. Com isso, provou que a história dos africanos escravizados não pode ser reduzida a uma história de submissão, cooptação e aculturação. Apesar da existência desse interessantíssimo trabalho sobre esse assunto, o que se vê nos livros escolares – aprovados e recomendados – é, ao que parece, um desconhecimento total do assunto. Assim, *História com Reflexão* repete o esperado no tocante a maioria dos livros escolares do Ensino Fundamental I: eles se apresentam quase sempre defasados em relação à bibliografia mais aprofundada sobre os temas que escolheram trabalhar<sup>117</sup>.

Já as duas imagens sobre família da página 11 estabelecem um paralelo entre uma família do início do século XX (pai e mãe, filhos e netos) e uma família dos dias atuais (pai, mãe e dois filhos). A da parte superior da página é de imigrantes poloneses e a da parte inferior também é, provavelmente, de descendentes de europeus; ambas têm o fenótipo branco. Assim, embora nas orientações ao professor (em azul, na lateral) se fale de crianças adotadas, das que vivem em orfanatos, das que moram só com a mãe ou só com a tia, as imagens que ilustram o texto apontam em outra direção: o que se vê é pai, mãe, filhos “legítimos” e brancos.

Outra imagem desse volume que nos causou espécie e foi objeto de nossa reflexão é a da página 63, da 3ª série.

### **Descrição da imagem da página 63**

1. **Tipo de imagem:** Desenho; 2. **Colorida:** 3. **Tamanho:** 12,5 x 8,5 cm; 4. **Autor:** Estúdio Lápis Mágico; 5. **Função:** Reforçar o texto; 6. **É legendada?** Não.

---

<sup>117</sup> Por vezes teses consagradas são transformadas em livros, ganham edições primorosas, mas continuam ausentes do texto didático.



Nela, vê-se uma cena de luta renhida entre bandeirantes e palmarinos; são 8 palmarinos, de um lado, contra 10 bandeirantes, de outro. Como se pode ver, metade dos palmarinos são mostrados morrendo ou mortos; já os bandeirantes são desenhados intactos; nenhum deles está sequer ferido por lança, espada ou bala inimiga. Assim, um episódio de **resistência**, que durou aproximadamente cem anos, é mostrado por uma única imagem: a da derrota dos palmarinos. O texto que a imagem ilustra diz, entre outras coisas: “*Os quilombos representavam a mais importante forma de resistência dos escravos*”; mas a história que a imagem conta é a do fracasso dos palmarinos frente ao poder colonial. Sabendo-se que para os alunos de idade mais tenra a imagem fala mais forte do que o texto, cabe então, perguntar: os alunos irão fixar o texto ou a imagem?

### **Coleção *Pensar e viver***

Em *Pensar e viver*, a primeira imagem que selecionamos para comentar encontra-se na página 9, da 3ª série.

#### **Descrição da imagem da página 9**

1. **Tipo de imagem:** gravura; 2. colorida; 3. **Tamanho:** 10,75 x 7,5 cm; 4. **Autor:** Jean Baptiste Debret; 5. **Função:** Reforçar o texto; 6. **É legendada?** (Sim); **Função da legenda:** complementar a imagem.



Acompanhada de legenda, a imagem retrata um casal da nobreza do Império sentado à mesa rodeado por pajens escravizados (a mulher abanando seus senhores e o homem à disposição deles); o texto que antecede a imagem diz:

*O casal de senhores costuma deixar ao pé da mesa os “moleques”, que são os filhos dos escravos, que, como cachorrinhos, pegam os restos de comida que seus donos lhes dão. Será que esse era um hábito senhorial? (p. 9)*

Inicialmente é preciso dizer que a comparação entre “cachorrinho” e “crianças escravizadas” é descabida. A senhora está dando um pedaço de um alimento nas mãos de um dos meninos escravizados. Será que é resto de comida? Por que essa comparação entre “meninos negros” e cachorrinhos que pegam restos de comida que seus donos lhes dão? E um segundo ponto: que elementos o aluno têm para responder se este era ou não um hábito senhorial? Até onde sabemos, não há na historiografia sobre o Brasil a informação de que o ato da senhora representada na imagem era um hábito senhorial. Na página 10, referindo-se a essa mesma imagem, os autores do livro perguntam:

*O que dizer da posição das crianças na cena? Elas estão junto dos senhores, mas embaixo da mesa. O que o artista quis retratar nessa imagem?*

Primeiramente, há pouco o que dizer sobre a posição das crianças na cena, a não ser que uma delas está sentada e a outra, em pé. Já a afirmação contida na segunda frase (as



crianças estão embaixo da mesa) não é verdadeira; nenhuma das crianças está embaixo da mesa. Segundo, se o comentário sobre a imagem não corresponde ao que se vê, de onde terá partido a idéia de comparar meninos negros a cachorrinhos?

Lendo a obra de Debret, da qual se extraiu essa imagem, descobrimos que foi essa a fonte na qual os autores do livro didático se basearam. Eis o que Debret diz:

*No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o tête-à-tête de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos, que substituem os doguezinhos, hoje quase completamente desaparecidos na Europa. Esses molecotes, mimados até a idade de cinco ou sei anos, são em seguida entregues à tirania dos outros escravos, que os domam a chicotadas e os habituam, assim, a compartilhar com eles das fadigas e dissabores do trabalho. Essas pobres crianças, revoltadas por não mais receberem das mãos carinhosas de suas donas manjares suculentos e doces, procuram compensar a falta roubando as frutas do jardim ou disputando aos animais domésticos os restos de comida que sua gulodice, repentinamente contrariada, leva a saborear com verdadeira sofreguidão. (DEBRET: s/d; p.172).*

Com sua retórica, seu pincel experiente e seu inegável talento para a pintura, Debret parte de uma cena pontual, que ele pode ter presenciado ou imaginado, para tecer generalizações a respeito dos escravizados. Ele pode ter presenciado um adulto castigando uma criança e, com base nisso, ter concluído que aquele comportamento era usual entre os escravizados. Note-se, além disso, que um estudo recente, embora limitado à região sudeste, aponta o fato de que os escravizados formavam família,<sup>118</sup> o que, portanto, praticamente invalida a hipótese de que as crianças dessas famílias estariam entregues aos maus-tratos de outros escravizados adultos, como afirmou Debret ao comentar a cena que ele próprio fabricou. Isto coincide com a observação feita por Maria de Fátima Costa a respeito de Debret, após uma exaustiva pesquisa da sua obra *Carga de cavalaria Guaikurú*:

*As cenas desenhadas por nosso artista são fruto de idealizações românticas realizadas a partir de informações dispersas. E, embora Debret nos diga que teve à sua “disposição todos os documentos relativos aos usos e costumes do novo país”, parece que no caso dos Guaikurú, não os consultou. (COSTA, In: GUTIÉRREZ: 2003, p. 208)*

Como se vê, em vez de buscar na imagem as informações que lhes permitissem comentá-la, os autores da coleção acabaram reproduzindo as palavras de Debret. Adotaram

---

<sup>118</sup> Sobre a constituição de família entre os escravizados ver o trabalho de SLENES, 1999.

sua fala sem considerar o lugar social de onde ele falava; sem levar em conta que ele era um cortesão a serviço do rei no Império luso-brasileiro; e, principalmente, sem considerar que a imagem é uma representação e não uma reprodução do real. Não a interrogaram; não a contextualizaram; reproduziram num livro do século XXI a representação social de um viajante francês do século XIX codificada no estilo neoclássico.

Não é estranho que um especialista em pintura histórica do início dos oitocentos, como Debret, ansioso por atender à demanda editorial por uma literatura de viagem<sup>119</sup> e, ao mesmo tempo, descrever as singularidades das gentes da América tropical, tenha produzido uma representação social como a que vimos. (Lembre-se aqui que o gênero praticado por Debret possui um efeito de realidade semelhante ao da fotografia). Estranho é ver, quase duzentos anos depois, autores de didáticos reproduzindo essas representações como prova do real, evidência histórica, fato positivo. Já o uso do verbo “domar” para referir-se aos escravizados exigiria uma incursão à linguagem e produção teórica daquele século, intento que foge ao escopo dessa pesquisa

Ao reproduzir a retórica de um artista dos oitocentos num livro atual, os autores de *Pensar e Viver* elidem também as lutas de representações<sup>120</sup>, que podem ser facilmente percebidas, por exemplo, quando comparamos uma imagem de Debret a outra de seu coetâneo, Paul Harro-Haring sobre o mesmo tema.



**Mercado da Rua do Valongo, de Debret, 1835**



**Inspeção de negras recém-chegadas da África, de Paul Harro-Haring.**

<sup>119</sup> Sobre o diálogo entre Debret e a literatura de viagem ver LIMA: 2003, especialmente pp. 31-34.

<sup>120</sup> “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.” (CHARTIER, 1990, 17).

A imagem à esquerda, intitulada *Mercado na Rua do Valongo*, faz parte de um dos volumes da *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, composto por aproximadamente 80 imagens, pintadas e descritas pelo próprio Debret. A imagem à direita é do artista dinamarquês Paul Harro-Harring, intitulada *Inspeção de Negras Recentemente chegadas da África*, 1840. A obra é uma *aguada*, técnica chinesa semelhante à da aquarela, introduzida na Europa no século XVI. Faz parte de uma série de 24 trabalhos produzidos no Brasil, durante a visita do artista ao Rio de Janeiro entre maio e agosto de 1840.

Os viajantes do século XIX se impressionaram com o mercado de escravos. Mas o modo como o representaram variou, como se pode ver pelas representações que escolhemos analisar. As discrepâncias podem ser percebidas tanto na descrição do local, quanto na dos personagens.

Debret romantizou o mercado de escravos transformando-o num lugar amplo e arejado (reparem o pé direito da construção), e dispôs os personagens de forma a sugerir harmonia e tranqüilidade; a porta está aberta mas ninguém tenta escapar; é como se cada um dos personagens cumprisse um papel: os escravizados se mostram alheios; o intermediário, elegantemente vestido, tenta convencer o comerciante; este, por sua vez, esparramado na cadeira, espera ser convencido. Já na obra de Harring, o mercado de escravos é um local sombrio, escuro e tenso, o que transmite a idéia de um lugar acanhado, que foi adaptado e não construído para aquela função (note-se que as africanas oferecidas à venda se sentam sobre tábuas).

As discrepâncias entre a representação de Harring e Debret se estendem também aos personagens. Os africanos desenhados por Debret são esqueléticos, magérrimos, e, psicologicamente, abúlicos, alheios à situação, conformados. Eis como Debret os descreve:

*O brasileiro discerniria pela fisionomia os caracteres distintivos de cada um dos negros colocados na fila à esquerda da cena. O primeiro, atormentado por coceiras e que cede à necessidade de se esfregar, é velho e sem dúvida sem energia; o segundo, ainda sadio, é mais indiferente; o terceiro é de gênio triste; o quarto, paciente; o quinto, apático; os dois últimos, sossegados. (DEBRET: s/d, 231).*

São descritos, portanto, com as palavras: “sem energia”; “indiferente”; “triste”; “paciente”; “apático”; “sossegados”.

Já as africanas expostas à venda na imagem de Harring são fortes saudáveis, e, psicologicamente, inquietas e altivas. Além disso, expressam por gestos e olhares sua

insatisfação com o local e a situação humilhante em que foram postas. Trazem os pulsos amarrados, e, cada uma, a seu modo, demonstra aflição, incômodo e um nervosismo visível. Na cena, cada uma delas reage à humilhação ao jeito.

A africana da esquerda se esquivava do comprador; seu gesto é de repulsa àquele homem branco, de meia idade, de fraque, cartola e camisa de gola alta, que se curva sobre ela e a apalpa com um olhar de cobiça. A que está ao centro olha para o lado oposto ao da senhora branca que toca a sua cintura com uma sombrinha como quem pergunta o seu preço ou afirma seu interesse em comprá-la. A da direita é altiva e dirige um olhar duro ao mercador. Ele, por sua vez, mantém-se indiferente ao olhar dela, e com a mão direita no seu ombro, oferece-a a venda apontando o dedo da outra mão para ela.

Enfim, o pintor dinamarquês capta a tensão do lugar, a humanidade das africanas e o nervosismo na relação pontilhada de tensões e enfrentamentos psicológicos entre os personagens em foco. Com isso, distancia-se de seus coetâneos Debret e Rugendas<sup>121</sup>, como observaram dois estudiosos referindo-se ao artista dinamarquês.

*Com traços rápidos, o autor imprime ao tema do mercado uma dinâmica que se diferencia da dos outros artistas. Num tom caricaturesco, Haring penetra na essência do fato grotesco, revelando o que provavelmente se passava no interior de um mercado de escravos. (...) (CARNEIRO & KOSSOY: 1994, 57.).*

Além disso, no caso de *Pensar e Viver*, repete-se o que se verifica em muitos livros escolares do Ensino Fundamental I: eles muitas vezes se apresentam defasados em relação à bibliografia mais aprofundada sobre os temas que escolheram trabalhar<sup>122</sup>.

Outra imagem selecionada por nós foi a da página 10 deste mesmo livro.

---

<sup>121</sup> Rugendas também representa o local numa obra intitulada: *Mercado de Escravos*, e o faz de modo parecido com o de Debret.

<sup>122</sup> Por vezes teses consagradas são transformadas em livros, ganham edições primorosas, mas continuam ausentes dos livros didáticos. Merece menção o fato de que essa defasagem eram muito maior antes das avaliações instauradas pelo Estado em 1995. É consenso entre as pessoas de bom senso do meio editorial que as avaliações do MEC melhoraram muito o livro escolar, desde itens como qualidade do papel e da impressão até outros como metodologia da história e projeto gráfico.

### Descrição das imagens da página 10

1. **Tipo de imagem:** foto; 2. P/B; 3. **Tamanho:** 16.5 x 11.7 cm; 4. **Autor:** Acervo público do Estado de São Paulo; 5. **Função:** Complementar o texto; 6. **É legendada?** (Sim); 7. **Função da legenda:** complementar a imagem.

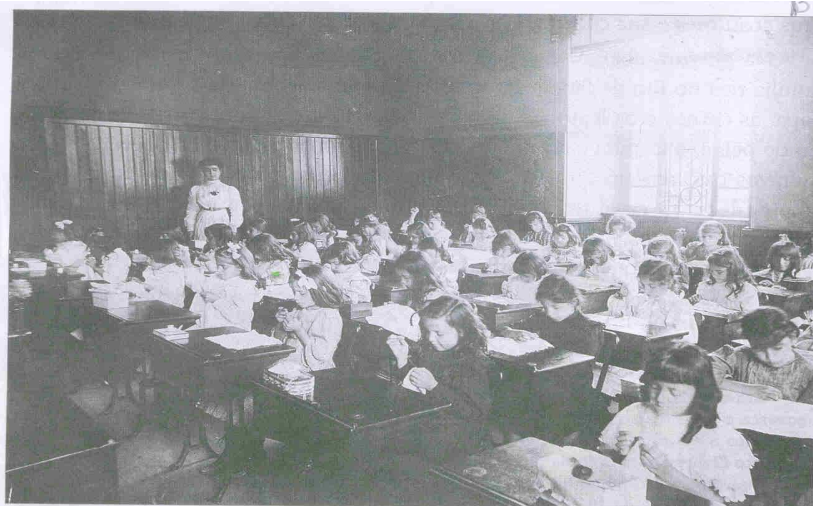


Foto de uma classe da 1ª série do Colégio Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, no ano de 1908. A escola era pública, mantida pelo governo, muito respeitada e procurada pelas famílias da época. A cena é de uma classe só de meninas e quem está ensinando é uma professora, não um professor. Todas fizeram uma pose bem séria, reforçando o clima de seriedade do ambiente da escola.

A imagem é uma foto posada de 1908 que capta e reproduz uma classe da 1ª série do Colégio Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Ela nos leva a refletir no plano diacrônico sobre a escola pública brasileira no início do século XX. Note-se que a classe é formada só de pessoas do gênero feminino (inclusive a professora). A partir da foto os autores trabalharam na legenda<sup>123</sup> dois importantes pontos:

- a seriedade da escola pública de então que, no dizer deles, era “muito respeitada e procurada pelas famílias da época”;

- o gênero dos componentes da classe;

Nas atividades, eles retomam esse último tópico, pedindo aos alunos para tecerem comparações entre o passado o presente a partir da situação descrita na foto. Pedem para que opinem sobre se é melhor meninas e meninos em salas separadas, como na foto, ou em classes mistas, como hoje em dia. Pedem também para que os alunos justifiquem a opinião emitida. Se por um lado, trabalharam com pertinência a questão de gênero, por outro, nada falaram sobre raça/cor. Em nenhum momento mencionam a ausência de alunos negros ou mestiços na foto daquela sala de aula da escola pública. Comentou-se o gênero e a seriedade das fotografadas, mas não se disse uma única palavra sobre sua cor ou origem<sup>124</sup>.

<sup>123</sup> A legenda, como se sabe, implica na seleção de algumas informações e na omissão de outras. Assim sendo, a legenda se constitui em um constrangimento imposto à imagem. Como observou Barthes, referindo-se à legenda: “...compreende-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento da moral e da ideologia de uma sociedade”.

<sup>124</sup> Note-se que as meninas e a professora que aparecem na foto são todas brancas; não há sequer uma aluna afro-descendente.

Ocorreu, ao que parece, um processo de naturalização. Os produtores do livro viram como natural o que é histórico. É, histórico, o fato de uma classe de estudantes de uma escola pública de São Paulo, um estado com grande número de negros, não ter um só estudante (negro/negra) entre seus membros. Silenciar esse aspecto, como fizeram os produtores do livro, é no mínimo intrigante; pois é justamente esse fato que permitiria ao professor-mediador intervir para comentar a situação das famílias negras brasileiras nas décadas que se seguiram à Abolição.

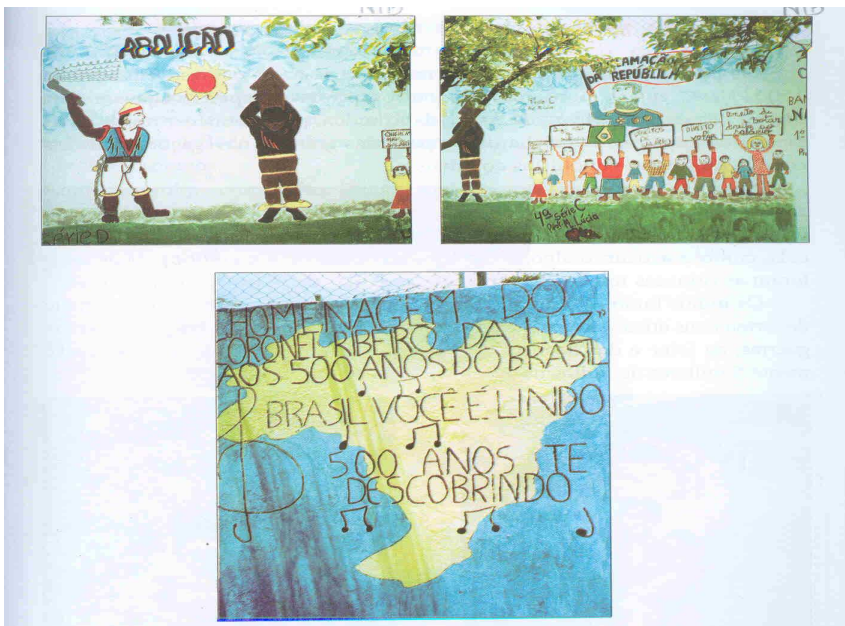
Uma leitura das ausências, dos silêncios é, nesse caso, no mínimo reveladora da falta de envolvimento (ou conhecimento?) dos produtores desse livro escolar com a história da comunidade negra. Eles observaram a foto, mas não estranharam a ausência; e, se estranharam, não consideraram que ela fosse merecedora de registro ou comentário; desperdiçaram, com isso, uma oportunidade de esclarecer um aspecto importante da história dos afrodescendentes no Brasil. Esta ausência é o que o medievalista francês Jacques Le Goff chama de silêncios da história. E como observou um historiador italiano,

*“... o dirigir-se a esses silêncios [...] é uma prática que se deve substancialmente ao historiador, ou seja, àquele que pode captar o seu sentido através do vazio, das descontinuidades que tais silêncios criam em relação ao mundo contínuo do testemunho e da informação”*<sup>125</sup>.

O terceiro bloco de imagens desta coleção que escolhemos comentar encontra-se distribuído pela página 39.

### Descrição de três imagens da página 39

1. **Tipo de imagem:** desenho; 2. **colorida;** 3. **Tamanho das imagens:** 7.8 x 7 cm; 7.8 x 7 cm; 8.3 x 10.5; 4. **Autor:** Alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Ribeiro da Luz, de São Bento de Sapucaí, São Paulo; 5. **Função da imagem:** Reforçar o texto; 6. **São legendadas?** Não.



<sup>125</sup> MAIELO. In: LE GOFF, 1983;, p. 10.

As imagens fazem parte de um “painel histórico feito por alunos de uma escola municipal em homenagem aos 500 anos do Brasil” (conforme se pode ler na página anterior). Os autores dos desenhos são alunos das 4ª séries da referida escola. Mas a decisão de inserir os desenhos para ilustrar o livro é dos produtores da coleção.

A primeira imagem, no alto à esquerda, tem o título de “ABOLIÇÃO”; mas, contraditando o título, a imagem mostra um negro amarrado ao tronco sendo castigado por um feitor. A segunda imagem, no alto à direita, tem o título de “*Proclamação da República*”. O fato, como se sabe, ocorreu em 1889, um ano após Abolição; apesar disso, no canto esquerdo, volta a aparecer o desenho de um negro amarrado ao tronco, o mesmo da figura anterior. Os personagens centrais nesta imagem são 13 figuras ostentando cartazes com os dizeres “*Direito de votar, direito ao salário*”. A se considerar as reivindicações contidas nos cartazes, a manifestação por melhores condições de vida é com certeza posterior à Abolição, mas nenhum personagem negro participa dela; na parede, ao fundo, vê-se a representação do Marechal Deodoro da Fonseca. Na terceira imagem, ao centro e abaixo, vê-se um cartaz com o desenho do mapa do Brasil acompanhado dos seguintes dizeres: *Homenagem do Coronel Ribeiro da Luz aos 500 anos do Brasil: Brasil você é lindo 500 anos te descobrindo.*

Logo abaixo do cartaz (p. 39), os autores da obra formulam uma proposta de atividade na qual se lê:

*Os alunos capricharam nas linhas e nas tintas, não foi? Vamos comentar a frase: Brasil, você é lindo, 500 anos te descobrindo, pintada no muro da escola, respondendo a esta pergunta: “Nos já descobrimos realmente o Brasil”. Pense um pouco e anote sua resposta no caderno.*

Como se vê, os produtores do livro elogiam os desenhos e endossam sua inserção no livro. Ocorre que o primeiro desenho é absolutamente inadequado: o assunto é Abolição, ato de extinção legal da escravatura; a cena, no entanto, mostra um feitor com a mão direita erguida ameaçando com um chicote um homem negro amarrado ao tronco e com as calças abaixadas. A cena é humilhante, não evoca a Abolição; ao contrário, lembra o teatro de horrores da escravidão. Com relação ao segundo desenho, é inevitável perguntar por que mesmo após a Abolição o negro continua amarrado ao tronco? A cena evoca a frase proferida pelo historiador afro-brasileiro Manolo Florentino:

*Que criança negra vai querer se identificar com uma figura que só apanha?*<sup>126</sup>.  
(*Jornal da Ciência*; 2001, p. 2)

Por que será que os produtores do livro não estranharam o fato de a Abolição ser representada por um negro no tronco? Com relação à imagem sobre a República; por que é que, mesmo depois da Abolição, o negro é representado no tronco? Por que não participa da manifestação por melhores condições de vida no país que ajudou e continua ajudando a construir? Como será que os alunos afrodescendentes receberão esta página?

## **Coleção História**

Na coleção *História*, a imagem sobre a qual consideramos importante tecer um comentário encontra-se na página 17, da 3ª série. Ela mostra, como se vê cinco crianças de diferentes etnias.



O texto objetiva mostrar a composição da população do Brasil atual; já a imagem pretende reforçar o texto mostrando cinco crianças expressivas e de diferentes origens; mas para espanto do leitor – até mesmo do menos atento – nenhuma delas apresenta traços semelhantes aos de milhões de afrodescendentes que compõem a população brasileira hoje. Não há afrodescendentes na imagem.

Por que será que os produtores deste didático (setor de iconografia, de Arte, editor-chefe, editor-assistente, autores, leitores críticos) não apontaram esta ausência? Por que os analistas do MEC, uma vez mais os analistas, não notaram a ausência de uma criança afrodescendente para compor a representação do conjunto da população atual do Brasil? Poderia se alegar que o menino de camisa azul tem alguns traços parecidos com os dos

<sup>126</sup> Nesta frase o historiador Manolo Garcia Florentino critica as conseqüências para o aluno afrodescendente de existirem muitas imagens nos livros escolares que mostram negros sendo castigados e/ou humilhados. Critica portanto a vitimização do negro nos livros escolares.



afrodescendentes. Sabemos, no entanto, que isto também não se justifica. Como ensina Munanga:

*No Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada tem a ver com as classificações norte-americana e sul-africana. Em primeiro lugar, trata-se de uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul. Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”. (MUNANGA, 1997: 206).*

Por que neste caso a imagem não reforçou o texto, segundo o qual a população do Brasil atual é formada de “(...) descendentes de índios, de africanos, europeus e asiáticos” (p. 17). Por que os produtores do livro não perceberam a ausência do fenótipo africano? Por que os descendentes de europeus são representados por duas meninas graciosas e há ainda uma representando os imigrantes japoneses; outra representando a população indígena<sup>127</sup> e nenhuma criança afrodescendente? Lembre-se aqui que ela representaria, no caso, 47% da população total do Brasil. Que imaginário é este que “compreende”, “tolera” ou **nem percebe a falta** de uma imagem de afro-descendente quando o objetivo é compor uma representação da atual população brasileira? Se este livro fosse publicado no exterior como será que os leitores imaginariam o Brasil e sua população?

Assim, pouco a pouco fomos percebendo que, no tocante ao tratamento visual dado aos afrodescendentes, as três coleções **aprovadas pelo MEC com recomendação** são semelhantes em alguns pontos importantes listados a seguir:

1. Os africanos e seus descendentes são, no mais das vezes, representados no passado e escravizados, o que se coaduna com o tipo de representação predominante quando se trata deles: pintura/gravura. Em muitas dessas figuras, eles são representados em situações humilhantes: sendo castigados ou acorrentados; expostos à venda; sendo transportados no porão de um navio, ou transportando pessoas e objetos etc. Note-se também a ausência de imagens de libertos ou livres antes de 1888.

2. Mesmo após a Abolição a principal referência iconográfica sobre os afrodescendentes é a escravidão. É como se as suas figuras estivessem coladas à da

---

<sup>127</sup> A população indígena atual é estimada em 940.000 indivíduos, o que significa aproximadamente 0,5% da população total do Brasil.

escravidão. E se nota uma lacuna enorme na história dos afrodescendentes entre a Abolição (1888) e os dias atuais<sup>128</sup>.

3. As imagens que mostram afrodescendentes livres após 1888 são escassas e não estão associadas ao processo de suas vidas. Por vezes, são inadequadas ao texto que ilustram; o que certamente implica em prejuízo à formação da idéia de processo histórico<sup>129</sup> por parte da criança.

4. As raras fotos de afro-brasileiros no presente são fotos posadas e, geralmente, não trazem menção de lugar e tempo; muitas vezes os fotografados são apresentados sem nome e sem história.

5. Percebe-se a inserção de novos temas ligados à cultura afro-brasileira, mas poucas vezes esses temas vêm acompanhados de imagens, o que resulta numa combinação perversa: inclusão textual e exclusão visual (e redundante em prejuízo para a aprendizagem do aluno). Exemplo disso é uma história iorubá intitulada *Iemanjá e seus filhos*, narrada nas páginas 98, 99 e 100, da 4ª série, da coleção *Pensar e viver*. A narrativa está distribuída por essas três páginas, mas não é ilustrada; não há uma única imagem dos personagens principais: os orixás Iemanjá; Ogum; Oxossi e Xangô e o gogô-orixá Exu. Os alunos que nunca viram um ritual jeje-nagô protagonizado por essas entidades certamente não farão a menor idéia de como elas são, de seus atributos, suas vestimentas, seus paramentos e cores.

6. A história que a iconografia das coleções analisadas contam é marcada por ausências, silêncios e esquecimentos: faltam imagens positivas de afrodescendentes; faltam imagens sobre sua trajetória no pós-abolição; faltam imagens de afrodescendentes como cidadãos comuns...

---

<sup>128</sup> Sobre a trajetória dos afrodescendentes e sua mobilização no período pós-abolição ver GOMES, 2005.

<sup>129</sup> *O processo histórico constitui-se dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneira racionais. São os problemas colocados constantemente na indeterminação do social que fazem com que os homens definam pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados. Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos.* (KARNAL: 2003, 43). Ora no caso dos livros analisados não há registros dos processos históricos envolvendo os africanos e seus descendentes a partir de 1888.

## Considerações finais

Como dissemos anteriormente, caminhar pelo terreno escorregadio das imagens escolares não é tarefa das mais fáceis, seja porque nós historiadores não estamos habituados ao trabalho com imagens, seja porque as consideramos um material ambíguo, como bem lembrou Ives Gaulupeau. No caso das imagens da África<sup>130</sup> e dos afrodescendentes há um agravante: muitos dentre de nós têm por suposto que as questões relativas às representações dos afrodescendentes nos livros escolares foram suficientemente discutidas e analisadas. Não são poucos também os que julgam o tema uma questão menor, mais próxima da militância do que da ciência.

Mas quando, ao longo da pesquisa, fizemos um balanço dos estudos acadêmicos que tomam iconografia escolar relativa aos afrodescendentes como fonte principal pudemos constatar que seu número ainda é relativamente exíguo, havendo lacunas importantes a serem preenchidas, tanto no tocante a disciplinas escolares como Geografia, Ciências e Matemática no Fundamental I e II, quanto no que diz respeito a coleções do Ensino Médio das várias disciplinas. Este campo aberto à pesquisa se amplia mais ainda quando percebemos a exigüidade de estudos – independente da temática – que se concentram na própria imagem, como apontou Bittencourt (1998).

No capítulo 1 nos esforçamos, com riscos de simplificação, para registrar alguns marcos na trajetória do Movimento Negro, seus embates e conquistas e evidenciar sua contribuição no estabelecimento dos critérios de avaliação dos livros didáticos instaurados pelo Estado a partir de 1995, bem como em outras ações oficiais como, por exemplo, a obrigatoriedade de se trabalhar a história e a cultura dos afrodescendentes nos currículos escolares. Atentos ao nosso objeto de pesquisa, descobrimos que, no recuado ano de 1954, a advogada Guiomar Ferreira de Matos já apontava e criticava o racismo nos livros infantis. Descobrimos também que, em 1981, no seu Programa de Ação, o Movimento Negro Unificado já reivindicava a inserção da História da África e dos afrodescendentes nos currículos escolares.

Com a redemocratização, movimentos organizados da sociedade civil foram obtendo conquistas tais como o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da

---

<sup>130</sup> Vale lembrar que embora componha o título da nossa tese, as poucas imagens da África que constam das coleções foram pouco trabalhadas, uma vez que o esforço maior foi aplicado no estudo das representações dos africanos e seus descendentes.

População Negra coordenado pelo professor Hélio Santos (1995); a LDB (em 1996); os PCNs (em 1997); o *Superando o racismo na escola*, uma publicação do MEC organizada por Kabengele Munanga (1999), reeditada em 2005; as leis municipais, estaduais e federais de combate ao racismo e a Lei 10.639/03, que atendeu a uma reivindicação antiga do MNU: a obrigatoriedade de as escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio trabalharem História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. Como se vê, o avanço vem sendo lento: entre essa reivindicação antiga do MNU e a Lei 10.639 se passaram 22 longos anos! Mas, isto não significa que a lei vem sendo implementada nem no mesmo ritmo e nem do mesmo jeito em todo o território nacional. As ações para a implementação dessa lei continuam encontrando fortes barreiras e avançam em alguns estados, como Bahia e Espírito Santo, por exemplo, muito mais do que em outros.

Essas conquistas contaram também com a contribuição de intelectuais, de diferentes origens e cores, como os professores Hélio Santos, Circe Bittencourt, Sueli Carneiro, Antônia Terra, Eliane Cavalleiro, Wilson Barbosa, Holien Bezerra, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Ana Célia Silva, Marco Antônio de Oliveira, Paulo Eduardo Dias Mello, Antônio Sérgio Guimarães, Petrônio Domingues entre outros, seja por meio dos seus estudos, seja através da assessoria ou consultoria prestadas por eles ao Estado. Sob o impacto do Movimento Negro e desses intelectuais, em 1995 o Estado assume a existência do racismo, condenando à exclusão os livros didáticos que manifestassem preconceito de raça ou cor. Em 1997, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Estado propôs encaminhamentos para discuti-lo e combatê-lo no âmbito da escola; a adoção do tema da Pluralidade Cultural pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua interpretação por pesquisadores afrodescendentes em *Superando o Racismo na Escola* também é, em parte, uma contribuição desses intelectuais.

Na nossa análise, seguimos a trilha aberta por Isabelle Olivero e por Maria Rita de Almeida Toledo e trabalhamos com livros reunidos em coleções atentos à sua materialidade; nossas fontes principais foram as imagens e os textos feitos para elas (título, legendas, comentários laterais). Iniciamos a descrição das três coleções eleitas (todas elas recomendadas pelo MEC no PNLD de 2004) pelos seus dispositivos de unificação como capa; quarta-capa; lombada; página de rosto; sumário; vinhetas e aberturas de unidades; fomos também identificando e discriminando os dispositivos de leitura voltados para o aluno e os que visavam o professor (como, por exemplo, as orientações laterais que funcionam organizando e

monitorando o tempo pedagógico). Ao descrever as coleções fomos percebendo sua importância nas estratégias editoriais formuladas para atingir, ao mesmo tempo, o aluno, o professor e o próprio MEC. E aos poucos foi se delineando para nós o reposicionamento dos produtores de didáticos (ou ao menos de alguns deles) frente às demandas do Estado, oriundas das pressões da sociedade civil.

Quanto à metodologia adotada neste trabalho recorreremos tanto à quantificação quanto à análise das imagens com base em um roteiro prévio constituído a partir de estudos como os de Roland Barthes e Circe Bittencourt e das nossas reflexões e diálogos com professores em cursos ministrados ao longo dos últimos anos em vários estados brasileiros sobre Leitura de Imagem. A análise da distribuição por unidade e por lição somada à distribuição por tipo nos forneceu indícios importantes sobre o nosso objeto: o elevado número de pinturas/gravuras de afrodescendentes sugere serem eles representados predominantemente no passado; de fato só entre as páginas 96 e 125 da 4ª série coleção *Horizontes* temos 19 imagens de afrodescendentes na condição de escravos: 6 de Debret e 13 de Rugendas; já o reduzido número de fotografias para representá-los sugere que são mostrados muito pouco no presente; na unidade 1 da 3ª série da coleção *Horizontes* por exemplo são mostrados na atualidade em apenas duas fotos: fotos posadas sem menção de lugar e tempo, em cuja legenda se escolhe omitir o nome dos fotografados.

A adoção dessa metodologia, nos permitiu identificar algumas mudanças e muitas permanências nas imagens da África e dos afrodescendentes que podem ser lidas e aprendidas nas marcas materiais deixadas nas coleções.

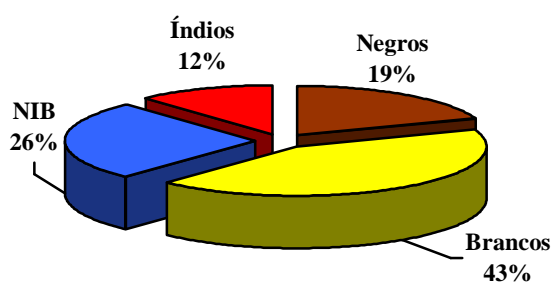
Analisando coleções de 5ª a 8ª séries, Oliveira (2000) concluiu que a representação da população negra é engessada: “escravo” no passado e “marginal no presente”; nas coleções que estudamos, de 1ª a 4ª séries, se percebe mudanças no que diz respeito à representação dessa população no presente: nem sempre os afro-brasileiros são mostrados como marginais ( moradores de rua, por exemplo); por vezes, como se viu na coleção *Horizontes*, aparecem com a “cidadania conquistada”. Diante disso foi inevitável perguntar: será que essa representação dos afrodescendentes visou apenas atender ao novo figurino e ajudar a aprovar a coleção no MEC?

Ainda com relação a mudanças se percebe também a inserção de temas da cultura afro-brasileira antes ausentes dos livros escolares. Exemplo disso é um mito<sup>131</sup> de origem jeje-nagô distribuído pelas páginas 98, 99, 100 da 4ª série de *Pensar e Viver*. No entanto, a inserção do mito denominado Iemanjá e seus filhos patina em um ponto importante: não há uma única imagem ilustrando as três páginas pelas quais se distribui a narrativa. Como explicar essa inclusão pelo texto e exclusão pela imagem?

Se as mudanças são poucas, as permanências são muitas; aqui comentaremos apenas algumas. Uma é a reduzida porcentagem de imagens de afrodescendentes, se confrontada com a porcentagem relativa à participação dos mesmos no conjunto de população brasileira; é o que se pode ver observando os gráficos elaborados a partir dos livros das terceiras séries das três coleções.

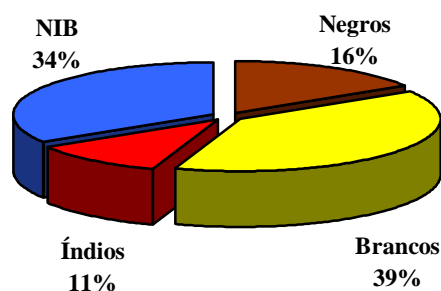
### Coleção *Horizontes* – 3ª série

Distribuição das imagens por etnia



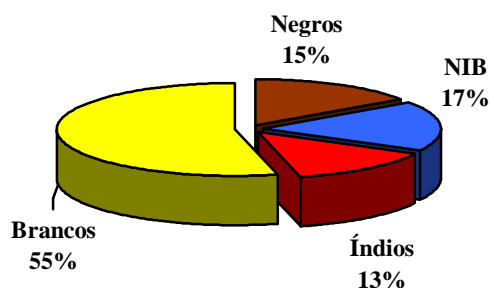
### Coleção *Pensar e viver* – 3ª série

Distribuição das imagens por etnia



### Coleção *História* – 3ª série

Distribuição das imagens por etnia



Observando-se o gráfico pode-se notar que, numericamente, os afrodescendentes encontram-se sub-representados.

<sup>131</sup> **Mito** vem do grego *mythos*, que significa palavra, narração, discurso. O mito é um relato que busca explicar a origem do mundo, dos fenômenos naturais (vento, chuva, encontro das águas do rio com as do mar etc.) e das criações humanas. O mito é transmitido de boca em boca dentro de determinado grupo e é, muitas vezes, considerado verdadeiro por ele.

Outra permanência: a maioria das imagens de afrodescendentes os representa no passado e, quase sempre, como escravos; só entre as páginas 96 e 125 do livro de 4ª série, da coleção *Horizontes*, há 19 pinturas/gravuras (6 de Debret) e 13 de Rugendas que representam africanos e afrodescendentes escravizados. As poucas fotografias de afrodescendentes no tempo presente são muitas vezes fotos posadas, como as das páginas 50 e 51, 3ª série da coleção *Horizontes* e a da página 10, 3ª série da coleção *Pensar e viver*. Notou-se ainda a ausência de registros textuais e imagéticos da história dos afrodescendentes após 1888; a nosso ver, essa abordagem fragmentada da história dos afrodescendentes dificulta a formação da idéia de processo histórico por parte do alunado.

Outra permanência ainda: o uso exaustivo de imagens de Debret e Rugendas para ilustrar o cotidiano colonial; imagens fabricadas pelo olhar europeu<sup>132</sup> do século XIX são reproduzidas de forma descontextualizada em livros didáticos do século XXI. Não escapou a nós também a questão do custo já apontada por Bittencourt (1993): as imagens dos viajantes do século XIX são muito usadas entre outras coisas porque o preço delas é nulo, o que barateia o custo final de um tipo de coleção que necessita ser ilustrado.

Mas, aquém e além dessas permanências, uma imagem-fantasma rondou os nossos passos ao longo de toda a pesquisa como uma sombra incômoda e indesejável. E nos levou a crer que a iconografia escolar referente à África e aos afrodescendentes nas coleções analisadas está contaminada pela doença do esquecimento, como sugere a imagem grande (15,5 x 11,5) e colorida da página 17, 3ª série da coleção *História*, já comentada por nós anteriormente. A imagem cumpre a função de reforçar a seguinte o texto que diz:

*A população do Brasil atual é composta por pessoas de diferentes origens. Há descendentes de índios, africanos, europeus, asiáticos.* (3ª série, p.17; coleção *História*).

A imagem (quase) cumpre sua função; teria cumprido se não omitisse os descendentes de africanos. Aqui se repete novamente a inclusão dos afrodescendentes pelo texto e sua exclusão via imagem. Isto é o que um ensaísta chamou de “apagamento social dos outros”. Eis o que ele diz:

---

<sup>132</sup> Ver a esse respeito CARNEIRO e KOSSOY. 1994.

*(...) mostrar um fato ou um homem é fazer com que isto tenha existência, mas o reverso é o apagamento dos outros, o aniquilamento social daquilo que se escolhe não mostrar.*(SALIBA. IN: BITTENCOURT. 1998, 121).

As imagens (ou a ausência delas) têm a capacidade de dissolver diferenças, ocultar práticas e encobrir verdades; esta imagem por exemplo elide, ao menos em parte, o perfil multirracial e pluricultural da sociedade brasileira. Isto se estende também às tensões, conflitos e resistências entre os grupos étnicos e sociais que conviveram no território colonial. Estas são, muitas vezes, apagadas por imagens sobre as quais não incidem direitos como as de Debret, Rugendas, Spix e Martius e seus coetâneos.

As representações sociais, como se sabe, constituem um determinado imaginário. Que imaginário é este – o brasileiro – que esquece de ilustrar um mito jeje-nagô distribuído por três páginas? Que não coloca um afrodescendente (ao menos um) entre os três brasileiros (as) fotografados (as) votando? Que consegue inserir 5 rostos de crianças para ilustrar a composição da população brasileira e, de novo, esquece de incluir um rosto (ao menos um) de criança afrodescendente?

Lembre-se uma vez mais que essas representações compuseram livros organizados na forma de coleções que, ao serem aprovadas e recomendadas pelo MEC, foram compradas e distribuídas pelo Estado em grandes quantidades e circularam intensamente pela sociedade brasileira, sobretudo entre crianças, motivo e alvo principal deste tipo particular de impresso. Como será que as crianças receberam essas imagens? Bem, esta já é uma outra história que só poderá ser contada por quem se disponha a pesquisar a iconografia escolar pelo viés da recepção e centrado(a) na própria imagem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### I. Livros didáticos pesquisados

CHIANCA, Rosaly Braga. & TEIXEIRA, Francisco M. P. **História**. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2001 (Pensar e viver). **3ª série**.

\_\_\_\_\_. **História**. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2001 (Pensar e viver). **4ª série**.

DREGUER, Ricardo. & MARCONI, Cássia. **História: ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2001. **3ª série**.

\_\_\_\_\_. **História: ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2001. **4ª série**.

MARIN, Marilu Favarin, Júlio Quevedo, Marlene Ordoñez. **História com reflexão**. São Paulo: IBEP, 2001. (Coleção Horizontes), **3ª série**.

\_\_\_\_\_. **História com reflexão**. Júlio Quevedo, Marlene Ordoñez. São Paulo: IBEP, 2001. (Coleção Horizontes), **4ª série**.

### II. Sobre imagens

BARTHES, Roland. 1984. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

\_\_\_\_\_. 1990. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Tradução Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

\_\_\_\_\_. 2005. *Inéditos, v. 3: imagens e moda*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Roland Barthes).

BITAR, Mariângela Lopes. 2002. *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

BORGES, Maria Eliza Linhares. 2003. *História & Fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção História &... Reflexões, 4).

CARDOSO, Rafael. (org.). 2005. *O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica*. São Paulo: Cosac Naify.

CARNEIRO, M. Luiza Tucci, KOSSOY, Boris. 1994. *O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX*. São Paulo: EDUSP.

DEBRET, Jean-Baptiste. 2006. *Caderno de Viagem*. Rio de Janeiro: Sextante Artes.  
\_\_\_\_\_. s/d. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. v. II. São Paulo: Circulo do livro.

FOUCAULT, Michel. 2002. *Isto não é um cachimbo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GUTIÉRREZ, Horácio. 2003. *Fronteiras: paisagens, personagens, identidades*. Márcia R. C. Naxara e Maria Aparecida de S. Lopes (orgs.) Franca: UNESP; São Paulo: Olho D'Água.

JOLY, Martine. 1996. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Ofício de Arte e Forma).

KOSSOY, Boris. 1989. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática. Serie princípios.

LEITE, Miriam Moreira. 1993. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: EDUSP.

LIMA, Valéria. 2004. *Uma viagem com Debret*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

MELO, Chico Homem de. (org.). 2006. *O design gráfico brasileiro: Anos 60*. São Paulo: Cosac Naify.

NAVES, Rodrigo. 1997. *A forma difícil: ensaios sobre a arte brasileira*. 2ª ed. São Paulo, Ática.

NOVAES, Sylvia Caiuby. [et al.]. (orgs). 2004. *Escrituras da Imagem*. São Paulo: Fapesp: Editora da Universidade de São Paulo.

RAMINELLI, Ronald. 1996. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

SALIBA, Elias Thomé. 1998. "Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens". In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. 2007. "As imagens canônicas e a História". In: CAPELATO, Maria Helena. *História e cinema*. [Eduardo Morettin, Marcos Napolitano e Elias Thomé Saliba]. São Paulo: Alameda. (USP: história social. Série coletâneas).

\_\_\_\_\_. 1998. *As imagens canônicas e o ensino de história*. (mimeo). Texto preparado para a mesa redonda “Linguagens e ensino de história”, no III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba (PR), UFPR.

TORAL, André Amaral de. 2001. *Imagens em desordem: a iconografia da Guerra do Paraguai (1864-1870)*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

von SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. 1998. *Imagem e Memória*, in *O Fotográfico*, de SAMAIN, Etienne (org). São Paulo, Hucitec.

\_\_\_\_\_. 1991. *Depoimento Oral e Fotografia na Reconstrução da Memória Histórico-Sociológica: Reflexões de Pesquisa*, in *Boletim do Centro de Memória UNICAMP*, v. 3, n. 5, Campinas, jan/jun.

## II. Sobre livros didáticos

### a) Teses/Dissertações

BITTENCOURT, Circe M. F. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo.

BUENO, Sinésio Ferraz. 1994. *Saber histórico e Indústria cultural: uma proposta de análise para a coleção “O Cotidiano da História”*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, USP.

CABRINI, Conceição. 1994. *Memória do livro didático. Os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 2003. *Circulação do livro didático: Entre práticas e prescrições: Políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC/SP.

\_\_\_\_\_. 2007. *Mercado do Livro Didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007)*. Tese em Educação. PUC/SP.

GONÇALVES, Rita de Cássia. 2005. *Comissão de seleção dos livros didáticos (1935-1951): Guardiã e censora da produção didática*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MATRA, Jason Ferreira. 2001. *Representações da História da Ditadura militar, no campo editorial didático (1975-1998)*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FEUSP.

MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Tese de Doutorado em História da Educação, Pontifícia Universidade Católica.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. 2000. *O negro no ensino de História: temas e Representações 1978-1998*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FEUSP.

\_\_\_\_\_. 2006. *Os intelectuais e a produção da série Resumo Didático pela Companhia Melhoramentos de São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

PIZA, Edith Silveira Pompeu. 1995. *O caminho das águas: estereótipos de personagens femininas negras na obra para jovens de escritoras brancas*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC.

SILVA, Ana Célia. 2001. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. 2001. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC.

ZAMBONI, Ernesta. 1991. *Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp.

## **b) Livros e revistas**

ABUD, Katia Maria. “O livro didático e a popularização do saber histórico”. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro, Marco Zero.

APPLE, Michael W. 1995. “Cultura e comércio do livro didático”. In: *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. 2001. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental

\_\_\_\_\_. 2004. *O texto escolar: uma história*. Et alli. Belo Horizonte.

BELO, André. *História & Livro e Leitura*. 2002. Belo Horizonte: Autêntica.

BEZERRA, Holien Gonçalves, LUCA, Tânia Regina de. “Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004.” In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). 2006. *Livros didáticos de Geografia e História: Avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

BITTENCOURT, Circe. 1998. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

CADERNO CEDES. 1987. *O cotidiano do livro didático*. nº 18. São Paulo, Cortez.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 2004. *Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares*. IN: História, São Paulo, 23, (1-2).

CHARTIER, Roger. & MATIN, H. J. (org.) 1982 a 1985. *Histoire de l'editions française*. Paris: Promodis.

CHERVEL, André. 1990. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação.

CHOPPIN, Alain. 1979. *Perspectives de recherche sur l'histoire du livre scolaire*. Rapport manuscrit. Paris: INRP-SHE.

\_\_\_\_\_. 1980. *L'Histoire des manuels scolaires: une approche globale*. *Histoire de l'éducation*. Paris, INRP, 9: 1-25.

CHOPPIN, Alain. 1992. “La recherche sur les manuels scolaires” In: *Les manuels scolaire: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, Partie 7.

DAVIES, Nicholas. 1988. “O papel das camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil”. In: *Seminário “Perspectivas do ensino de história”*. Anais. São Paulo, Feusp.

ECO, Umberto; e BONAZZI, Marisa. s/d. *Mentiras que parecem verdades*. 6ª ed. São Paulo, Summus.

FARIA, Ana Lúcia G. de. 1991. *Ideologia no livro didático*. 10ª ed. São Paulo: Cortez/Aurotes Associados (Polêmicas do nosso tempo, 7).

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. s/d. *O livro didático de História no Brasil. A versão fabricada*. São Paulo: Global (Teses, 9).

FREITAG, Bárbara et alii. 1993. *O livro didático em questão*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

GALZERANI, Maria Carolina Boverio. “Belas mentiras? As ideologias nos estudos sobre o livro didático”. In: PINSKY, Jaime . 1988. (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto.

GASPARELLO, Arlette M. 2004. *Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu44.

GAULUPEAU, Jean (org.). 1994. *Le livre d'enfance et de la jeunesse em France*. Bordeaux: Conseil Regional d'Aquitaine.

GAULUPEAU, Yves. mai. 1993. "Les manuels scolaire par l'image: une approche sérielle des contenus. Histoire de l'Education." In: *Histoire de L'Education*; maio/1993/ Paris: INRP, nº 58.

GLEZER, Raquel. "Novos livros e velhas idéias". In: *Revista Brasileira de História*. 1984. 7, Rio de Janeiro, Marco Zero.

GONÇALVES, Rita de Cássia. 2005. *Comissão de seleção dos livros didáticos (1935-1951): Guardiã e censora da produção didática*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LAJOLO, Marisa. 1991. "Livro Didático: um (quase) manual de usuário". In: *Em Aberto*, jan/mar, vol. 16, n. 69.

\_\_\_\_\_. 1987. "O livro didático: velho tema revisitado". In: *Em Aberto*, Brasília, jul.set; vol. 6, n. 35:1-9.

LUCA, T. R. e MIRANDA, S. R. 2004. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 48, n. 24.

MOLINA, Olga. 1987. *Quem engana quem? Professor X livro didático*. Campinas: Papirus.

MUNAKATA, Kazumi. 1998. "História que os livros Didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil". In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. 2003. "Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade". Comunicação no VI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, México.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. 1981. *As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes. (Coleção educação Universitária).

OLIVEIRA, J. B. A., GUIMARÃES S.D.P., BOMÉNY H. M. B. 1984. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Unicamp.

RIZZINI, Carlos (1946). *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil (1500-1822)*. RJ: Kosmos.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). 2006. *Livro didático de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

VINCENT, G.; LAHIRETHIN, B. D. “Sur l’histoire et la theorie de la forme scolaire”. In: VINCENT, G. (dir.). 1994. *L’éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarization et socialization dans lês sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

### III. Sobre os afrodescendentes e o racismo

ARAÚJO, Joel Zito. 2000. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac.

ARAÚJO, Zulu. “A influência dos blocos afros na formulação e implementação das políticas de ações afirmativas na cidade do Salvador”. IN: *Escola Criativa Olodum, Bloco Ilê Aiyê, Fundação Cultural Palmares, GTI – Grupo de Trabalho Interministerial, IPEA, IBGE, Ministério da Justiça, UNEB, SMEC-PMS*.

BARBOSA, Maria Inês. 1998. Racismo. *Jornal da USP*, São Paulo, 5 a 11 out. p. 7.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. 1985. *O Problema do Negro na História do Brasil*. Palestra proferida no Salão da Reitoria da Universidade Federal da Bahia em 05 de abril.

BIDERMAN, Ciro & GUIMARÃES, Nadya Araújo. 2002. “Na ante-sala da discriminação: o preço dos atributos de sexo e cor no Brasil (1989-1999).” In: II International Conference CEBRAP-ILAS. São Paulo. (Mimeo).

BOULOS, Suely Regina. 1991. *Hipertensão em negros: Uma Doença Social*. TCC. Faculdade Paulista de Serviços de São Caetano do Sul.

CACCIAMALI, Maria Cristina & HIRATA, Guilherme Issamu (2005). “Discriminação no mercado de trabalho ou grupos em situação de desvantagem no mercado de trabalho? Uma análise dos mercados de trabalho da Bahia e de São Paulo acerca da raça e gênero”. *Revista de Economía Mundial*, Revista de la Sociedad de Economía Mundial, n.12. Universidad de la Huelva.

DIAS, Lucimar Rosa. 2005. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003”. IN: ROMÃO, Jeruse. (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

CASTRO, Yeda Pessoa de. 2005. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks.

DOMINGUES, Petrônio. 2008. *A nova abolição*. São Paulo: Selo Negro.

\_\_\_\_\_. 2007. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. vol. 12, no. 23 [citado 2008-07-07] Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>

DORAI, Mohamed. 1988. *Qu'est-ce qu'un stereotype? Contribution à la définition d'un concept Enfance*, Poitier, v. 41, n. 3-4, p. 45-54.

FIGUEIRA, Vera Moreira. 1991 “O preconceito racial na escola”. In: *A África na escola brasileira*. Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros – IPEAFRO. Rio de Janeiro, 11 de junho a 4 de julho.

GOMES, Flávio. 2005. *Negros e Política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

GUIMARÃES, A. S. A. 1997. “A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil”. In: SOUZA, J. (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, p.233-242.

HASENBALG, C. A. 1979. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.

\_\_\_\_\_. e GOLZALES, Leila. 1982. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

\_\_\_\_\_. e SILVA, Nelson do Valle. 1988. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. Rio de Janeiro: IUPERJ; São Paulo: Vértice.

*Jornal da Ciência*, 5 de setembro/2001, n. 1868. Notícias de C&T - Serviço da SBPC.

LOPES, Nei. 2004. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro.

\_\_\_\_\_. 2005. *Kitábu: O livro do saber e do espírito negro-africanos*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.

MOURA, Clóvis. 1989. *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática.

MUNANGA, Kabengele. 1996. “O Anti-racismo no Brasil”. In: Kabengele Munanga (org) *Estratégias e Políticas de Combate À Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp.



\_\_\_\_\_. 1997. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Tese para obtenção do Título de Livre-Docente. São Paulo: Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. (org.). 2005. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

PEREIRA, João Batista Borges. 2001. *Cor, Profissão e Mobilidade: O Negro e o Rádio de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

PINTO, Regina Pahim. 1993. *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

PROENÇA FILHO, Domício. 2004. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Revista Estudos Avançados*; vol. 18, número 50, p.161-193. ISSN 0103-4014.

RAMOS, Ítalo (coord.). 1995. *A luta contra o racismo na rede escolar*. São Paulo: FDE, Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros.

*Revista Forma*, nº 4, em 1954.

*Revista USP: Racismo I*. n. 68. São Paulo: USP, dezembro, janeiro, fevereiro de 2005/2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. 2003. "Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura". IN: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun.

*Revista USP / O Dossiê do Povo Negro*. 1989. Universidade de São Paulo. – n. 1 (mar/mai 1989). São Paulo: USP.

SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da. (orgs.). 2005. *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

SANTOS, Hélio et al. 1999. *Políticas públicas para a população negra no Brasil*. ONU, [Relatório ONU].

SANTOS, Joel Rufino dos. 1985. *Que é racismo?*. São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. e BARBOSA, Wilson do Nascimento. 1994. "Movimento negro e crise brasileira". *Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares.

SILVA, Ana Célia da. 2008. *A Representação Social do Negro no livro didático: O que mudou?* In: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_representacao\\_do\\_negro.asp?f\\_id\\_artigo=434](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_representacao_do_negro.asp?f_id_artigo=434) Acessado em 5/07.

\_\_\_\_\_. 2002. “Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial”. IN: Revista *FAEEBA*, Salvador, v. 11, nº 17, jan/jun.

SILVA JR, Hédio. 1998. *Anti-racismo – coletânea de leis brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais*. São Paulo: Editora Oliveira Mendes.

SOARES, Serguei Suarez D. (2000). *O perfil da discriminação no mercado de trabalho – homens negros, mulheres brancas e mulheres negras*. Texto para discussão 769. Brasília: IPEA.

SLENES, R. 1999. *Na senzala, uma flor: Esperanças e Recordações na Formação da Família Escrava – Brasil Sudeste, Séculos XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

TELLES, Edward. 2003. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford.

## V. Geral

ALVIM, Zuleika M. F. 1986. *Brava Gente!* São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. 1998. “Imigrantes: a vida privada dos pobres do campo. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil – República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras.

AMALVI, Christian. 1988. *De l’art et de la manière d’accommoder les héros de l’histoire de France: De Vencingentorix à la Révolution*. Paris: Albert Michel.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. 2001. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

BITTENCOURT, Circe (org.). 1998. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto. (Repensando o Ensino).

CADERNO DE PESQUISA, nov./83, nº 63.

CAMÕES, Luís de. 1980. *Os Lusíadas*. Edição comentada. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.

CÂNDIDO, Antônio (1985). *Literatura e Sociedade*. SP:Nacional

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. & VIDAL, Diana Gonçalves. 2000. *Biblioteca e formação docente: Percursos de leitura (1902-1935)*. Belo Horizonte. FINEP: Autêntica.

\_\_\_\_\_. 2001. “A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogia e práticas de leitura”. In: *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp.

CHARTIER, Anne-Marie e Hebrard, Jean. 1995. *Discursos sobre a leitura 1880-1980*. São Paulo: Ática. (Parte III, Seção II, item III - Ler nos manuais de leitura: os três modelos da leitura primária de Jules Ferry a Paul Lapie.)

CHERVEL, André. mai 1988. *L'Histoire des disciplines scolaires – Réflexion sur un domaine de recherche. Histoire de l'éducation*. Paris: INRP, 38: 59-119.

DAVIES, Nicholas. 2004. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez.

FERRO, Marc. 1983. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo, Ibrasa.

GIMENO-SACRISTÁN, J. 2000. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed.

KARNAL, Leandro (org.). 2003. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.

LAVISSE, Ernest. 1887. *Histoire de France: cours élémentaire*. Paris: A. Colin, p. iii.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. 1976. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.

MAIELO, Francesco. “Nota Introdutória”. In: LE GOFF, Jacques. 1983. *O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval*. Rio de Janeiro: Edições 70, p. 10.

MARTINS, Ismênia de Lima; [et al.] (org.). 1998. *História e cidadania*. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, 2v.

MARTINS, Maria do Carmo. 2002. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.

MELLO, Evaldo Cabral de. 1997. *Rubro Veio: o imaginário da restauração pernambucana*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Topbooks.

MOREIRA, Antonio Flávio B. 1990. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.

PAIXÃO, Fernando. (org. e coordenador do projeto). 1998. *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática.

PINSKI, Jaime & PINSKI, Carla Bassanezi. (orgs.). 2003. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. “Antologia Nacional e a ascensão do Português no currículo da escola secundária brasileira”. In: *Educação em Revista*. 2002. Belo Horizonte: UFMG, p. 59-71.

*Revista Brasileira de História*. Órgão Oficial da Associação Nacional de História. São Paulo, ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 18, nº 35, 1998.

*Revista Documenta* – 132. MEC – Ministério da Educação e Cultura/CEF – Conselho Federal de Educação: Novembro, 1971.

SCHWARTZ, Stuart B. 1988. *Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835*. São Paulo: Companhia da Letras.

SILVA, Marcos A. da. “Fases do mesmo: algumas histórias na indústria cultural. Sociedade & Cultura.” In: *Revista Brasileira de História*; v. 8, nº 15.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. 1978. *Cultura e Sociedade no Rio de Janeiro (1808-1921)*. São Paulo: Nacional.

SLENES, Robert W. 1999. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

von SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. 2000. *Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento – o Exemplo do Centro de Memória da Unicamp*. In: *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias*. Campinas, Centro de Memória

YASUDA, Ana Maria Bonato Gracez e TEIXEIRA, Maria José Ciccone. “A circulação do paradidático no cotidiano escolar.” In: Moraes Leite, Ligia Chiappini (coord.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo, Marca D’Água, 3 v., v. 2 Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.

## ANEXOS

Ficha de  
Avaliação  
História

<b>Código da Coleção:</b>	
<b>Código do Livro:</b>	
<b>Código do Parecerista:</b>	
<b>Classificação:</b>	
<b>Identificação da ficha:</b>	

<b>Pequena descrição</b>
Sumário (cada volume) Articulação pedagógica dos volumes que integram a coleção (5ª ficha) Razões da menção (5ª ficha)

<b>Correção e atualização dos conteúdos</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Ausência de informações erradas: (exclusão)		
Ausência de informações desatualizadas: (exclusão)		

<b>Metodologia de ensino-aprendizagem</b>	<b>O</b>	<b>B</b>	<b>S</b>	<b>I</b>
<b>Explicita a proposta metodológica</b>				
Há coerência entre a proposta da metodologia de ensino-aprendizagem e sua utilização na elaboração da obra (verificar <i>manual</i> e livro): (exclusão)				
O texto didático contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas (observação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses, planejamento) (exclusão)				

	O	B	S	I
Respeita as dificuldades próprias do aluno quanto aos graus de complexidade e especificidade do conteúdo a ser apreendido (exclusão)				
Possibilita alcançar níveis gradativamente mais amplos de abstração e de generalização (exclusão)				
Desenvolve estratégias que auxiliem o aluno a compreender a realidade social (exclusão)				
Relaciona o conhecimento novo com a experiência do aluno (exclusão)				
Evita subestimar a capacidade cognitiva do aluno				
Problematiza passado e presente				

**Síntese do item – Metodologia de ensino-aprendizagem**

<b>As atividades e exercícios:</b>	O	B	S	I
Possibilitam o desenvolvimento de habilidades, estimulando: observação, investigação, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação, memória, formulação de hipóteses, planejamento (Verificar se há a presença da maioria dessas habilidades) (exclusão)				
Auxiliam na realização dos objetivos propostos				
Estão formulados clara e corretamente				
Estão integrados aos conteúdos				
Promovem a articulação entre os diferentes conteúdos				
Estimulam a capacidade de debater problemas				
Estimulam a capacidade de produzir textos				
Fazem referência a textos complementares de autores diferentes				

**Síntese – Atividades e exercícios**

<b>Metodologia da História</b>	<b>O</b>	<b>B</b>	<b>S</b>	<b>I</b>
Explicita as propostas metodológicas (verificar <i>manual</i> e livro)				
Há coerência entre propostas metodológicas e sua efetivação no desenvolvimento dos conteúdos (verificar <i>manual</i> e livro) - (exclusão)				
Incorpora a renovação historiográfica aos livros didáticos				
A abordagem parte de um problema ou conjunto de problemas				

<b>Contempla a construção de noções e/ou conceitos e trabalha com a historicidade dos conceitos: (Verificar o conjunto) (exclusão)</b>	<b>O</b>	<b>B</b>	<b>S</b>	<b>I</b>
Tempo				
Espaço				
História				
Sujeito histórico				
Cultura				
Natureza				
Sociedade				
Relação social				
Poder				
Trabalho				
Período – duração				

	O	B	S	I
Ordenação – seqüência – simultaneidade				
Transformação – permanência				
Presente – passado – futuro				
Diversidade – unicidade				
<b>Síntese do item – Metodologia da História – proposta e coerência</b>				

<b>Apresenta e discute fontes históricas:</b>	O	B	S	I
• Textuais				
• Iconográficas				
Há glossário ou equivalente				
Há indicação de leituras complementares				

<b>Ausência de estereótipos:</b>	O	B	S	I
Identificação exclusiva da História a alguns heróis				
Identificação exclusiva da História a datas e fatos				
Simplificações explicativas				
Caricatura de períodos, personagens, lugares, regiões				
Identificação da história narrada a uma verdade absoluta				
<b>Síntese do item – Fontes, estereótipos, simplificações</b>				



	Sim	Não
Há ausência de anacronismo (exclusão)		
Evita nominalismo (exclusão)		
Há ausência de voluntarismo (exclusão)		
<b>As ilustrações:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Estão isentas de preconceitos (exclusão)		
Estão isentas de estereótipos		
Propiciam novas formas de conhecimento		
Estão integradas ao texto		
São exploradas para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos		
Estão adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas		
São de fácil compreensão		
Levam o aluno a problematizar os conteúdos históricos		
Vêm acompanhadas dos respectivos títulos, legendas e créditos		
As legendas contextualizam adequadamente a imagem (autoria, época de produção)		
Há uso de diferentes linguagens visuais		
As representações cartográficas respeitam as convenções (título, fonte, limite, escala)		
Os gráficos, tabelas e quadros apresentam título e fonte		
<b>Síntese do item – Ilustrações</b>		

<b>Construção da cidadania</b>	<b>O</b>	<b>B</b>	<b>S</b>	<b>I</b>
Há ausência de preconceitos ou de discriminações (de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero, linguagem) (exclusão)				
Há ausência de propaganda ou doutrinação religiosa (exclusão)				
Discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania (participação do indivíduo na construção coletiva da sociedade – consciência política – atitude crítica – autonomia – etc. )				
A preocupação com a cidadania está contemplada no conjunto do texto didático e não apenas nas atividades				
Estimula o convívio social, a tolerância e a liberdade				
Aborda a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse				
Evita privilegiar membros de uma camada social ou os habitantes de uma região do País				
<b>Síntese do item – Cidadania</b>				
<b>Manual do professor:</b>	<b>O</b>	<b>B</b>	<b>S</b>	<b>I</b>
Explicita a articulação das propostas teórico-metodológicas com as estratégias utilizadas na elaboração do livro (exclusão)				
<b>Oferece:</b>	<b>O</b>	<b>B</b>	<b>S</b>	<b>I</b>
Orientações visando à articulação dos conteúdos:				
• entre si				
• com outras áreas do conhecimento				

	O	B	S	I
Explicitação dos objetivos das atividades				
Informações adicionais ao livro do aluno				
Sugestões de leitura que contribuem para a formação e para a atualização do professor				
Sugestões de outros recursos que contribuem para a formação e para a atualização do professor				
Bibliografia diversificada				
Proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem				
Sugestões de atividades e de leituras para os alunos				
Linguagem clara e adequada				

**Síntese do item – Manual do Professor**

<b>Editoração e aspectos visuais</b>	O	B	S	I
A impressão está isenta de erros graves (exclusão)				
A revisão está isenta de erros graves (exclusão)				
Há estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.) evidenciada por meio de recursos gráficos				
O sumário permite a rápida localização da informação				
As referências bibliográficas estão completas				

<b>Há unidade visual em relação a:</b>	O	B	S	I
Forma de organização				
Ritmo – continuidade				

A relação entre layout e conteúdo é compreensível, visando a:	O	B	S	I
Estímulo ao manuseio e leitura do livro				
Integração dos conteúdos				

A formatação proporciona:	O	B	S	I
Adequada legibilidade – descanso visual				
Adequada visualização das ilustrações				
Adequação ao grau de escolaridade a que se destina o livro				
Os textos e ilustrações estão distribuídos na página de forma adequada e equilibrada				

#### Itens para a elaboração da resenha

- a) Aspectos positivos
- b) Limitações
- c) Cuidados que o professor deve ter ao adotar coleção/livro

#### Itens para a construção da caracterização dos livros didáticos em História

(Espaço para apontamentos referentes à coleção/livro, que auxiliarão no mapeamento teórico-metodológico que se pretende construir ao final da análise de todas as coleções. Embora se deva manter a objetividade desejada, solicita-se que os pareceristas dêem sua percepção da coleção/livro, baseada em suas experiências no trabalho de pesquisa histórica e de ensino-aprendizagem)

#### Obs.

O = Ótimo    B = Bom    S = Suficiente    I = Insuficiente

Para cada um dos itens, preencher a menção e justificar, abaixo, as razões e indicações de localização nas obras.

Para cada conjunto de itens, elaborar pequena síntese (conforme indicado), que servirá para auxiliar no momento da redação dos produtos: resenha – parecer de exclusão – parecer para os recomendados – levantamento das características da coleção/livro.

No final do processo de avaliação, será feita ponderação dos itens, para se obter uma possível classificação das coleções/livros.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)