UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

ÉRICA RAMOS MOIMAZ

O USO DA IMAGEM NO ENSINO MÉDIO: UMA AVALIAÇÃO SOBRE ESSA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS EM HISTÓRIA

LONDRINA
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

ÉRICA RAMOS MOIMAZ

O USO DA IMAGEM NO ENSINO MÉDIO: UMA AVALIAÇÃO SOBRE ESSA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS EM HISTÓRIA

Orientadora: Profª. Drª. Ana Heloísa Molina

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, área de concentração História e Ensino.

LONDRINA
2009

ÉRICA RAMOS MOIMAZ

O USO DA IMAGEM NO ENSINO MÉDIO: UMA AVALIAÇÃO SOBRE ESSA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS EM HISTÓRIA

Avaliado em_____com conceito_____

BANCA EXAMINADORA

Professora Ana Heloisa Molina
Orientadora

Professora Thais Nivia de Lima e Fonseca
Examinador externo

Professora Regina Alegro
Examinador interno

“Toda imagem conta uma história”.
(Peter Burke)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força nos momentos mais difíceis.

À Ana Heloísa, orientadora brilhante, pela dedicação ímpar ao meu trabalho.

Aos meus alunos, que participaram do trabalho, realizando as atividades sempre com muito cuidado.

Aos meus pais, João e Neide, sempre presentes nas horas dos mais difíceis desafios.

À Mirela e Eduardo, pela alegria e momentos de descontração.

RESUMO

A partir da década de 1980, houve um repensar do ensino de História, sendo proposto o uso de diferentes linguagens culturais em sala de aula. Nessa mesma época, a imagem passou a ser utilizada com maior frequência como evidência em relação ao passado. Situamos nosso objeto de estudo neste contexto, considerando a importância dos objetos mediadores para a construção do conhecimento histórico. Propomos uma reflexão sobre o uso adequado de imagens, em especial a pintura histórica, como documento e fonte histórica escolar, como objeto mediador para a aprendizagem dos conteúdos em História. A leitura das pinturas permite a construção do conhecimento histórico. O primeiro contato com a obra, a identificação do tema, a reflexão sobre os elementos apresentados, ou melhor, a consciência do que se vê, a interpretação do fato apresentado na obra e sua contextualização são operações fundamentais as quais possibilitam, concomitantemente, a leitura e compreensão da obra e a construção do conhecimento. Observamos os resultados positivos referentes ao uso da pintura histórica em sala de aula quando realizamos uma investigação com alunos do Ensino Médio. Esses alunos estudaram o tema "descobrimento do Brasil" por meio das pinturas históricas "Descoberta do Brasil" (1922) e "Índios a bordo da nau capitânia" (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, "Primeira Missa" (1861) de Victor Meirelles e "Elevação da Cruz" (1879) de Pedro Peres. A pintura estabelece uma narrativa. Ao produzirem mapas conceituais, os alunos construíram uma narrativa em torno do tema estudado, organizando as informações e os conceitos históricos e demonstrando compreender a história narrada nas pinturas, relacionando-a com as informações dispostas em outros textos, bem como dialogando com seus conhecimentos prévios.

Palavras-chave: ensino de História – pintura histórica – construção do conhecimento.

ABSTRACT

Since the 80's there has been a rethinking in History teaching in which it proposes the usage of different cultural languages in classroom. At the same time, image began to be used more often as evidence of the past. We have situated our study in this context taking into consideration the importance of mediatory objects as far as building historical knowledge. We propose a consideration upon the proper use of images - especially historical paintings as documents and school historical source – as mediatory object for the learning History contents. The reading of paintings permits construction of historical knowledge. The first contact with the work, the identification of the theme, the consideration upon the elements presented, that is, the awareness of what is seen, and, the interpretation of the fact presented in the work and its contexture, are fundamental operations that provide concomitant reading and understanding of the work as well as construction of knowledge. We observed positive outcomes referring to the use of painting in class when we came up with a research work with high school students. These students studied the subject "the discovery of Brazil" through the historical paintings named "The Discovery of Brazil" (1922) and "Indians on board of Capitania" (c. 1900) by Oscar Pereira da Silva, "First Mass" (1861) by Victor Merelles and "The elevation of the Cross" (1879) by Pedro Peres. A painting narrates and tells of a story. Upon drawing conceptual maps the students built a narrative around the studied subject by organizing the information and the historical concepts, thus demonstrating they understand the history narrated in the paintings. They also related them with the information disposed in other texts as well as dialogued with previous knowledge.

Key words: Teaching of History – Historical painting – building of knowledge.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – A tríade sígnica e as categorias fenomenológicas..... 58
QUADRO 2 - Perfil dos alunos: principais diferenças Grupo E e o Grupo I..... 96
QUADRO 3 - Perfil dos alunos: principais diferenças Grupo E e o Grupo I..... 97
QUADRO 4 - Perfil dos alunos: principais diferenças Grupo E e o Grupo I..... 98
QUADRO 5 – Conhecimento prévio dos alunos do Grupo E e do Grupo I..... 100
QUADRO 6 – Atividade 1 – Grupo E - Carta de Pero Vaz de Caminha..... 109
QUADRO 7 – Atividade 1 – Grupo E - Carta de Pero Vaz de Caminha..... 109
QUADRO 8 – Atividade 1 – Grupo I – As pinturas históricas..... 116
QUADRO 9 – Atividade 1 – Grupo I – As pinturas históricas..... 120
QUADRO 10 – Atividade 1 – Grupo I – As pinturas históricas..... 122
QUADRO 11 – Atividade 2 – Grupo E e Grupo I..... 125
QUADRO 12 – Atividade 2 – Grupo E e Grupo I..... 127
QUADRO 13 – Atividade 2 – Grupo E e Grupo I..... 129

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Idade.....94
GRÁFICO 2 – Cor e etnia..... 95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Descoberta do Brasil (1922)..... 59
FIGURA 2 - Primeira Missa no Brasil (1861)..... 61
FIGURA 3 - Primeira Missa no Brasil (1861)..... 71
FIGURA 4 - Elevação da Cruz em Porto Seguro – BA (1879)..... 73
FIGURA 5 - Descoberta do Brasil (1922)..... 75
FIGURA 6 - Índios a bordo da nau capitânia (c. 1900)..... 76
FIGURA 7 - Primeira Missa no Brasil (1861)..... 114
FIGURA 8 - Elevação da Cruz em Porto Seguro – BA (1879)..... 115
FIGURA 9 - Descoberta do Brasil (1922)..... 115
FIGURA 10 - Índios a bordo da nau capitânia (c. 1900)..... 116
FIGURA 11 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 1..... 134
FIGURA 12 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 2..... 135
FIGURA 13 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 3..... 135
FIGURA 14 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 4..... 136
FIGURA 15 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 5..... 136
FIGURA 16 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 6..... 137
FIGURA 17 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 7..... 137
FIGURA 18 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 1..... 139
FIGURA 19 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 2..... 140
FIGURA 20 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 3..... 141
FIGURA 21 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 4..... 141
FIGURA 22 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 5..... 142
FIGURA 23 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 6..... 143
FIGURA 24 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 7..... 144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 CAPITULO I - O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 16

2.1 O ensino de história no Brasil 18
2.2 A produção do conhecimento histórico escolar 30
2.2.1 Organizando conceitos e construindo a narrativa histórica 35

3 CAPITULO II - O USO DA IMAGEM COMO DOCUMENTO HISTÓRICO 42

3.1 O conceito de imagem e o papel do espectador 42
3.2 A imagem como documento histórico 45
3.3 O uso da imagem no ensino de História 53
3.4 A compreensão de um sistema sígnico 56
3.4.1 A semiótica peirceana 56
3.4.2 A estética semiótica 60
3.5 As pinturas históricas 65
3.5.1 “Primeira Missa no Brasil” (1861), de Victor Meirelles 69
3.5.2 “Elevação da Cruz” (1879), de Pedro Peres 72
3.5.3 “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau capitania” (c. 1900), de Oscar Pereira da Silva 74

4 CAPITULO III - APLICABILIDADE E QUESTÕES METODOLÓGICAS 78

4.1 Os sujeitos participantes da pesquisa 79
4.1.1 O perfil dos alunos do Grupo E 85
4.1.2 O perfil dos alunos do Grupo I 89
4.1.3 Diferenças e semelhanças entre o Grupo E e o Grupo I 94
4.2 O conhecimento prévio dos alunos 99
4.3 A análise dos documentos históricos 106
4.3.1 O estudo do “descobrimento do Brasil” através da Carta de Caminha 108
4.3.2 O estudo do “descobrimento do Brasil” através das pinturas históricas 113
4.3.3 As ideias dos alunos sobre o “descobrimento do Brasil” após a análise dos documentos históricos 125
4.4 A construção de mapas conceituais 132

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 147

REFERÊNCIAS 155

ANEXOS 161

1 INTRODUÇÃO

O estudo realizado sobre “O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em História” tem como objetivo investigar como acontece a organização dos conceitos históricos a partir do uso da imagem enquanto documento e fonte histórica escolar. As imagens, assim como as reproduções de pinturas históricas utilizadas nessa pesquisa, podem ser tomadas como documentos e fontes históricas escolar para a construção do conhecimento? De que forma a imagem se transforma num instrumento de construção do conhecimento histórico pelos alunos? Quais as relações entre a leitura da imagem e as operações relativas à construção do conhecimento histórico? Este trabalho nos fornece elementos que permitem refletir sobre essas questões.

A utilização de diferentes fontes documentais foi ampliada no séc. XX, com o surgimento de uma nova corrente historiográfica, a Escola dos *Annales*. Em 1929, com a criação da Revista dos *Annales*, Marc Bloch e Lucien Febre defenderam o uso de outros documentos os quais possibilitam extrair dados concretos sobre a vida do homem e das sociedades, criticando os historiadores que dizem que fazer história só é possível com textos.

Segundo Cardoso e Vainfas (1997, p. 402),

> De lá para cá, tanto a noção de documento quanto a de texto continuaram a ampliar-se. Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador.

Entre as renovações propostas pela Escola dos Annales estão aquelas defendidas por Bloch (2001): o fim de uma história narrativa e do acontecimento e a exaltação de uma historiografia voltada para todas as atividades humanas; a noção do fato ser uma construção ativa cabendo ao historiador a responsabilidade pela construção do conhecimento sobre o passado e a ampliação da concepção de documento, visto que este não fala por si só e cabe ao historiador

interrogá-lo. Bloch (2001) também chama atenção para a ideia de ser o homem produto de seu tempo. Para o autor, os fatos históricos e as ações humanas devem ser analisadas considerando o contexto da época em que foram produzidos.

Após 1968, formou-se um grupo conhecido como Nova História, cuja origem se deu no movimento dos *Annales*. Sua fase decisiva foi entre 1968 e 1989. A nova prática historiográfica incorporou novos sujeitos e temas, como por exemplo, o estudo da participação das mulheres e dos trabalhadores em diversos momentos da história. Também temos a ampliação considerável de objetos e estratégias de pesquisa e a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico, como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica. Essa corrente historiográfica reconhece a subjetividade na produção do conhecimento na medida em que o historiador possui uma visão particular a respeito do passado. De acordo com Burke (1997), a Nova História ampliou a visão sobre documento histórico, o qual, passou a ser visto como tudo aquilo que é resultado da ação humana.

As renovações no campo da historiografia influenciaram o ensino e o trabalho em sala de aula com as diversas fontes escritas, orais, iconográficas foi valorizado na medida em que possibilitou inserir os alunos em uma atividade de investigação, análise e reflexão, aproximando-se, desse modo, do método de trabalho do historiador. Nessa perspectiva, professores e alunos adquirem uma nova postura: utilizando diferentes meios e linguagens, podem estudar o passado e o presente por meio de uma reflexão crítica.

Nesse contexto a produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 1980, quando se pretendia garantir à escola a qualificação de locais produtores de conhecimento. No entanto, existem várias questões as quais devem ser consideradas quando pensamos na produção do conhecimento histórico escolar, sendo que algumas são apontadas neste trabalho: o uso de objetos mediadores, o trabalho com os conceitos históricos, as condições sócio-culturais do aluno, seus conhecimentos prévios.

Siman (2004) enfatiza que o conhecimento histórico é de natureza complexa, sendo necessária a utilização de “mediadores culturais”, como, por

exemplo, fontes documentais que permitam ao aluno “imaginar e reconstruir o não-vivido”. Partindo da concepção da Nova História, podemos utilizar em sala de aula fontes escritas, orais, iconográficas e outros objetos da cultura material. O contato dos alunos com esses objetos, ou melhor, com as fontes, contribui para que aprendam a analisar cada um, considerando suas especificidades.

Também é necessário pensar sobre a importância do domínio dos conceitos históricos pelos alunos, pois não é possível estudar história sem o uso dos mesmos. Quando falamos sobre conceitos é fundamental considerar os estudos realizados por pesquisadores como Vygotsky (1896 – 1934) e retomados recentemente por outros estudiosos, os quais apontam as condições sócio-culturais como fatores determinantes na aprendizagem e no domínio dos conceitos. Sendo assim, conhecer o aluno e o meio em que ele vive contribui para que possamos compreender suas ideias prévias a respeito de um determinado tema e porque algumas vezes essas ideias persistem mesmo após o estudo sistematizado.

Levando em conta as contribuições da Nova História para o campo do ensino e algumas questões imprescindíveis à produção do conhecimento histórico escolar, desenvolvemos nosso trabalho tendo como objeto de estudo o uso da imagem. Em especial, focalizamos as pinturas históricas “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau Capitânia” (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, “Primeira Missa no Brasil” (1861) de Victor Meirelles e “Elevação da Cruz” (1879) de Pedro Peres, no Ensino Médio.

O estudo realizado apresenta-se dividido em três capítulos: 1. O ensino de história no Brasil e a produção do conhecimento histórico escolar a partir da década de 1980; 2. O uso da imagem como documento histórico; 3. Aplicabilidade e questões metodológicas.

O primeiro capítulo, intitulado “O ensino de história no Brasil e a produção do conhecimento histórico escolar a partir da década de 1980”, apresenta considerações sobre a trajetória da disciplina de História no Brasil. Partimos do pressuposto de que a história da disciplina contribui de forma significativa para que possamos entender como se deu sua constituição, qual sua finalidade e sua relação

com a sociedade, além de nos permitir pensar sobre a construção do conhecimento escolar. Ainda neste capítulo, apresentamos discussões sobre a produção do conhecimento histórico escolar. Não temos a pretensão de esgotar o tema na abordagem apresentada, mas sim refletir sobre algumas questões que possam nos ajudar a pensar sobre a utilização da imagem como objeto mediador para a construção do conhecimento e compreender como a imagem se transforma num instrumento de construção do conhecimento histórico pelos alunos. Para isso, discutimos sobre o uso dos mediadores culturais, o trabalho com documentos, o domínio dos conceitos para construir a narrativa histórica e refletimos sobre a importância do meio no processo cognitivo e do uso de mapas conceituais para organizar o pensamento em relação ao tema estudado.

No capítulo dois, “O uso da imagem como documento histórico”, realizamos uma reflexão sobre o conceito de imagem e o papel do espectador, seu uso como documento histórico e sua utilização no ensino de história. Neste capítulo, também pensamos como a semiótica contribui para melhor compreender a pintura histórica. São discutidas as bases da semiótica peirceana e são feitas considerações sobre a estética semiótica e a aplicação das três categorias (primeiridade, secundidade e terceiridade) estabelecidas por Charles Sanders Peirce na análise de pinturas históricas. Para encerrar, apresentamos as quatro pinturas históricas tomadas para estudo com os alunos do ensino médio. Os referenciais teóricos que possibilitaram construir este capítulo nos auxiliam a refletir sobre as relações entre a leitura da imagem e as operações referentes à construção do conhecimento histórico.

Com base no referencial teórico apresentado no primeiro e segundo capítulos, desenvolvemos uma pesquisa, que consiste na aplicação de estratégias para a abordagem do tema “descobrimento do Brasil”. O planejamento foi elaborado propondo o uso de fontes históricas em sala de aula – a Carta de Caminha e as pinturas históricas “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau Capitânia” (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, “Primeira Missa no Brasil” (1861) de Victor Meirelles e “Elevação da Cruz” (1879) de Pedro Peres. A pesquisa foi desenvolvida com 76 alunos do Ensino Médio de um Colégio Estadual do município de Cornélio Procópio – Paraná. Os alunos foram divididos em dois grupos: Grupo E (utilizou

apenas o documento escrito – a Carta de Caminha) e Grupo I (utilizou as imagens, isto é, as reproduções das pinturas históricas), tendo em vista realizarmos um estudo comparativo entre o Grupo E e o Grupo I a fim de melhor identificar as possíveis contribuições da imagem para o estudo do tema em questão. Além de definir o tema a ser estudado, definimos também dois conceitos históricos, “cultura” e “nação”, e, no transcorrer do trabalho, buscamos observar como os alunos compreenderam e organizaram esses conceitos. No decorrer das aulas, os alunos realizaram diferentes atividades e o resultado da pesquisa é apresentado no capítulo três, intitulado “Aplicabilidade e questões metodológicas”.

Iniciamos o capítulo três apresentando o “perfil dos alunos” envolvidos na pesquisa, pois partimos do princípio de que as condições sócio-culturais podem interferir no processo de aprendizagem. Também investigamos o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema “descobrimento do Brasil”, com o objetivo de verificar as ideias prévias dos mesmos e compará-las com o conhecimento construído após o estudo sistematizado do tema. Em seguida, apresentamos as atividades envolvendo os documentos históricos realizadas pelos alunos do Grupo E e pelos alunos do Grupo I. Realizamos um estudo comparativo entre os dois grupos e analisamos as ideias dos alunos sobre o “descobrimento do Brasil” a partir do estudo dos documentos. Encerramos apresentando os mapas conceituais realizados pelos alunos, nos quais é possível observar como organizaram os conceitos e construíram uma narrativa em torno do tema em questão.

2 CAPITULO I - O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Considerando que nosso objeto de estudo é a imagem como documento e fonte histórica escolar e seu uso em sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos em História, a discussão neste primeiro capítulo sobre a introdução da História nos currículos escolares permite conhecer a trajetória da disciplina no Brasil e pontuar algumas questões a respeito do uso da imagem. A história da disciplina contribui de forma significativa para que possamos compreender como se deu sua constituição, qual sua finalidade e sua relação com a sociedade, ao mesmo tempo em que também nos permite pensar sobre a construção do conhecimento escolar.

Tomamos como base as ideias de Chervel (1990), pois ele considera as disciplinas escolares como “criações didáticas originais” e não mero reflexo da pesquisa acadêmica. Para Chervel, é necessário conhecer a história da disciplina, considerando sua gênese, sua função e seu funcionamento e pensar acerca de como as disciplinas exercem sobre os alunos a função desejada, visto que uma disciplina escolar possui finalidades as quais podem mudar para atender a um público escolar diferenciado.

Segundo Monteiro (2007, p. 95),

> o conhecimento escolar é uma construção histórica operada em sociedades do mundo ocidental, nos tempos modernos, para atender necessidades decorrentes da organização dos sistemas escolares, e que se constitui a partir de opções realizadas sobre o que é necessário ensinar às crianças e jovens, expressando interesses, valores e relações de poder. Saberes são afirmados, outros são negados ou escamoteados, na constituição do conhecimento escolar que tem, geralmente, sido expresso sob a forma das disciplinas escolares.

O ensino de História, durante muito tempo, ocultou e negou as contradições sociais, buscando legitimar a ação dos grupos dominantes. No entanto, as transformações ocorridas na sociedade influenciam diretamente a escola, tornando-a um espaço onde se confrontam diferentes interesses sociais, econômicos, políticos e culturais. Nas últimas décadas, os saberes transmitidos na

escola e até pouco tempo não questionados passaram a ser objeto de uma série de indagações de professores e alunos. Trata-se de um momento em que a disciplina escolar é reorganizada considerando os interesses e objetivos da sociedade em que a atividade de ensino se realiza. São selecionados temas que possibilitam a compreensão do momento histórico, além de serem pensadas metodologias que “tornam possível” o ensino e a aprendizagem (MONTEIRO, 2007).

Assim como Monteiro (2007), Bittencourt (1998) também aponta mudanças no ensino de História estreitamente relacionadas com as transformações ocorridas na sociedade. De acordo com a autora:

> A História, disciplina escolar criada no início do século XIX para legitimar a formação do Estado-Nação e constituir a identidade nacional, defronta-se, neste final de século, face às transformações sociais e culturais da modernidade tecnológica capitalista, com desafios que questionam seus objetivos originais (BITTENCOURT, 1998, p. 130).

Conforme Bittencourt (1998), a partir do final da década de 1980, a História como disciplina escolar foi repensada, considerando tanto sua ciência de referência como as transformações pelas quais a sociedade tem passado. A expansão da rede de ensino, com alunos provenientes das classes trabalhadoras e o processo de urbanização e de migração trouxeram algumas questões para a sala de aula, como, por exemplo, problemas de identidade social, individual e nacional, diversidade cultural e presença de jovens informados pela mídia. Essas questões apontadas têm provocado mudanças na forma como os alunos conhecem e apreendem o social.

Devido às mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas a partir de 1980, tornou-se necessário repensar o ensino; no caso da História, ocorreu a redefinição de conteúdos, estudos sobre novos procedimentos metodológicos e uso de fontes históricas em sala de aula.

A partir das ideias apresentadas, torna-se importante pensar nosso objeto de estudo considerando as especificidades da História, sua função social em cada momento histórico e os elementos necessários para o ensino e a

aprendizagem da disciplina, para que possamos refletir sobre questões como: a iconografia sempre foi tomada como fonte histórica escolar ou seu uso no ensino é recente? O documento iconográfico contribui para a aprendizagem dos conteúdos? Como o uso da imagem na sala de aula permite a aprendizagem dos conteúdos?

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas. O suporte do discurso histórico passou a ser a genealogia da nação. A História era estudada de acordo com a concepção positivista, utilizando-se textos, fontes e monumentos que permitiam a reconstituição exata do passado. Vários povos e culturas eram excluídos da História e, com a decadência do Latim, a História passou a dar especial atenção à antiguidade grego-romana como matéria a ser ensinada (FURET, s/d).

Segundo Bittencourt (1993)[1], o ensino de História proposto nos primeiros programas escolares do Brasil passou por transformações na medida em que especialistas interferiam e lutavam pelo domínio de determinado saber a ser transmitido. Inicialmente, a História estava vinculada ao ensino de Latim, disciplina do currículo humanístico defendido pelos conservadores do século XIX, sendo, na maioria das vezes utilizada para estruturar um patriotismo condizente com o pensamento oficial, responsável, em muitos casos, pela intolerância à diversidade. Mas se existiam representantes de classes dominantes que defendiam o predomínio de um programa humanístico e da História Sagrada, existiam também intelectuais pertencentes a um grupo mais progressista, os quais defendiam a História laica, de caráter positivista ou cientificista. A constituição da disciplina teve inicialmente a influência das ideias dos intelectuais liberais brasileiros que pretendiam construir uma História laica sem abolir os princípios católicos.

[1] Na tese de doutorado **intitulada Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar,** a Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt analisa as relações entre a constituição da disciplina de História no Brasil e a produção de livros didáticos, fornecendo–nos elementos importantes sobre a trajetória da disciplina.

No Brasil, da mesma forma como ocorreu nos estados modernos europeus, a organização do currículo e constituição da disciplina de História ocorreu em meio a confrontos de ideias e interesses entre grupos diferentes ligados ao poder.

Logo após a independência do Brasil, em 1822, estruturou-se no município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, estabelecimento padrão de ensino secundário, destinado aos jovens que iriam dirigir a nação. Na organização do Colégio, verificou-se a influência francesa e a base do ensino de História centrou-se inicialmente nas traduções de compêndios franceses, dando ênfase à História da Europa Ocidental, não priorizando o continente americano e o Brasil. No Colégio Pedro II, as humanidades eram o centro dos estudos e foi lá que se iniciou a estruturação da disciplina de História.

Neste mesmo período, intelectuais organizaram-se para construir a história nacional e a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, em 1838, o que possibilitou o surgimento de uma historiografia brasileira ao serem iniciadas discussões sobre a construção de uma história oficial. No entanto, é válido lembrar que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB estava fundado em moldes franceses; no Brasil, assim como na França, a História tinha como função legitimar o Estado-nação e uma identidade nacional.

É importante ressaltar que não havia instituições formadoras de professores para o ensino secundário e, num primeiro momento, a função docente foi exercida por pessoas de diversas profissões e interesses, como escritores e jornalistas. Estes intelectuais haviam estudado na Europa e passaram a pensar o nacional considerando o território em sua unidade e um governo que garantisse a unidade e preservasse valores aristocráticos.

Na primeira metade do século XIX, alguns professores tornaram-se autores de livros didáticos, como é o caso de Joaquim Manuel de Macedo. Para Gasparello (2004, p. 19), “Os professores/autores de livros didáticos, à frente dos autores historiadores, empenharam-se na tarefa de ensinar a nação aos brasileiros: o que era o Brasil – suas raízes, seus heróis, suas batalhas; sua grandeza, seu

território, sua natureza, seu povo.” Segundo Gasparello, trata-se de um momento de construção da ideia de nação brasileira que passa por três fases: na primeira, predominam os elementos de exaltação à terra e aos índios; em seguida, os índios são excluídos totalmente e o colono é identificado como representante da nacionalidade; na terceira fase, o povo brasileiro é mestiço dos colonizadores, indígenas e africanos.

Na segunda metade do século XIX, houve a separação das cadeiras de História e Geografia e a introdução da História do Brasil no currículo escolar da escola secundária. Segundo Bittencourt (1993), nesse período, o ensino da História Geral era compreendido como a História profana da humanidade e a partir de 1850 passou a figurar no currículo escolar juntamente com a História Sagrada. Apesar disso, a educação continuou tendo um caráter conservador; embora fosse valorizada, era vista como meio para instruir parcelas privilegiadas da população.

Inserida no currículo de humanidades organizado para a formação das classes dirigentes do país, a História tinha como objetivo auxiliar a formação da elite intelectual e política transmitindo a cultura do mundo ocidental cristão e civilizado.

A partir de 1870, a disciplina de História também tornou-se parte do currículo da escola primária. É o momento em que a História profana passou a ser priorizada e eliminou-se a História Sagrada. Observa-se, então, que as disciplinas adquirem um caráter científico:

> As propostas de mudanças curriculares visando uma formação de caráter mais científico, só ocorreram no final do século XIX, quando efetivamente iniciava-se o processo de industrialização em uma sociedade que se urbanizava. (BITTENCOURT, 1993, p. 110).

Na República, a preocupação do governo e dos intelectuais era como preparar ou educar crianças e adolescentes para enfrentar o mundo capitalista em um país cuja economia era baseada na agricultura e a elite dividia-se em dois grupos com interesses contrários: de um lado, estavam aqueles que defendiam a manutenção da escravidão e, de outro, aqueles que defendiam a implementação da

mão-de-obra livre e a imigração europeia.

Bittecourt (1993) explica que parte dos intelectuais favoráveis à industrialização e modernização do país considerava a história da pátria disciplina fundamental, sendo importante conhecer também a história das civilizações. Já para os educadores que concordavam com a escolarização estendida às classes populares, a História deveria contribuir para a formação de valores que garantiriam a ordem nacional e a obediência à hierarquia para chegar ao progresso. O estudo da História contribuía para que o aluno proveniente das classes populares pudesse compreender o conceito de cidadania e reconhecer seu lugar na sociedade.

Neste mesmo período, os processos de identificação com a história da Europa foram aprofundados. Consoante Nadai (1993), os currículos, materiais de ensino e produções didáticas mostram que a História procurava expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais, centralizando-se primeiro no colonizador português e no imigrante europeu e depois nas contribuições de africanos e indígenas. Para Nadai (1993, p. 149),

> Procurou-se criar uma idéia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos [...] A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas.

De acordo com Nadai (1993), o currículo escolar foi determinado pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria as quais se pretendiam legitimar pela escola, veiculando um discurso que enfatizava a busca do equilíbrio social e, a contribuição harmoniosa de seus diferentes habitantes para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos. As desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social não foram explicitadas.

Depois de 1930, com a tomada de poder por Getúlio Vargas, ocorreram reformulações no sistema de ensino. Em 1931, foi realizada a Reforma Francisco Campos – decreto 19.890/31, que previa a seriação obrigatória e estabelecia programas e currículos de caráter nacional. Assim como no período

anterior, a História era tida como a disciplina que contribuía para o exercício da cidadania e agora, também, para o desenvolvimento do país, justificando, dessa forma, a instrução metodológica dada aos professores para o ensino da disciplina. Recomendava-se aos docentes a ênfase nas questões econômicas, além da preocupação com a formação política do alunado. A manutenção da disciplina de História no currículo deveria atender os objetivos dos grupos políticos: fortalecer a centralização do poder e enfraquecer as oligarquias estaduais.

As primeiras medidas concretas em relação ao ensino em geral e o de História ocorreram com a implantação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934. Com a instalação de universidades em São Paulo e no Rio de Janeiro, vieram para o Brasil cientistas estrangeiros preocupados em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas, abrindo novas perspectivas para a atuação docente. Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Lévi-Strauss, entre outros, colaboraram para a delimitação do campo da História e da Geografia. Em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a História foi marcada por três influências: na Cadeira de História da Civilização, pelos franceses da Escola dos Annales; na História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, conservadores e tradicionais, e, na História da América, pelo historiador norte-americano Paul Vanorden Shaw, com uma perspectiva interdisciplinar. Essas três vertentes propiciaram um conjunto de experiências diversificadas, mas permitiram a compreensão do objeto e do método da História (NADAI, 1993).

Na década de 1950, com o recrutamento dos docentes entre os licenciados, os estudantes passaram a perceber a História como ferramenta para a compreensão do social. Foi valorizado o caráter problematizador e interpretativo da História. No entanto, o discurso da disciplina ainda era explicador, generalista, totalizador e europocentrista; as fontes escritas ainda prevaleciam.

De acordo com Nadai (1993), essas mudanças foram simultâneas a um alargamento do alcance da escola secundária, em consequência das modificações causadas pela Segunda Guerra, como a acelerada urbanização e industrialização, que minaram o ensino secundário elilista. O ensino secundário

deixou de ter como único objetivo formar os jovens que iriam dirigir a nação e passou a preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Em 1964, mesmo com a implantação do regime de exceção, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social, como a escravidão e a economia colonial; também foram incorporados estudos sobre a classe trabalhadora[2]. Foram valorizados novos temas e assuntos e o regional e o local cada vez eram mais estudados.

Entretanto, modificações legais tornaram os cursos de formação de professores de curta duração, pobres em conteúdo. As transformações também afetaram o ensino: a lei 5692, de 1971, dividiu o ensino secundário em dois níveis: o ginasial – continuidade do ensino primário, e o colegial, denominado de segundo grau. A lei também retirou as disciplinas de História e de Geografia do currículo do ensino fundamental e introduziu a disciplina de Estudos Sociais. Trata-se de um período em que o ensino foi colocado a serviço do regime de exceção, que tinha interesse na formação do espírito cívico.

O processo de ensino foi centralizado nas esferas governamentais, principalmente o controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor. Segundo Fonseca S. G., (2006, p. 53), a reforma de 1971

> estabeleceu uma nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de ensino [...] A escola perde ainda mais sua relativa autonomia como espaço de criação, pois recebe os planejamentos, as orientações e as diretrizes preestabelecidas, competindo a ela garantir o nível de conhecimentos que todos os alunos, ao concluírem uma série, nível ou grau de ensino, devam obter.

[2] Como exemplo, podemos citar a obra: PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. A autora valoriza as ações das pessoas comuns, dos diferentes sujeitos, como a dos operários e das mulheres.

Durante o regime militar, foram ampliados os cursos de pós-graduação, tendo em vista qualificar os docentes para o ensino superior, mas sem as aproximações correspondentes nos cursos de formação de professores. Os cursos de licenciatura em Estudos Sociais, que surgiram para atender à demanda da formação de docentes para as escolas públicas, não acompanharam ou sequer incorporaram os avanços das pesquisas historiográficas, havendo, assim, uma precária condição de estudo durante a formação docente (BITTENCOURT, 1998). Nesses cursos, não existiam condições para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, os professores formados, ao atuar no primeiro e segundo grau ministravam suas aulas apoiando-se principalmente nos livros didáticos.

Prevalecia, nesta época, a concepção da impossibilidade da construção de conhecimento escolar. A escola era vista como transmissora de um conhecimento já produzido e sua finalidade maior era preparar para o trabalho.

A descaracterização da História enquanto disciplina escolar, durante o regime militar, provocou reações das universidades e associações científicas, como a ANPUH. Conforme Fonseca, S. G. (2006), foi um momento em que o repensar do ensino de História ganhou espaços não só em associações como a ANPUH, mas também em associações sindicais, em eventos envolvendo os três níveis de ensino e debates na mídia.

> As discussões recorrentemente priorizaram os seguintes aspectos: a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus; o livro didático: o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de história e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos (FONSECA, S. G., 2006, p. 86).

A partir disso e com o processo de redemocratização, os órgãos públicos passaram a reorganizar os currículos, trazendo de volta as disciplinas de História e Geografia. O conteúdo da disciplina de História passou a ser valorizado como instrumento que permite conhecer e transformar a sociedade, a partir da conscientização do indivíduo como sujeito da História.

Para Fonseca, S. G. (2006), embora fundamentadas em diferentes ou até mesmo divergentes correntes teórico-metodológicas da História, as propostas curriculares apresentavam a preocupação com o acesso ao conhecimento; professores e alunos deixam de ser meros receptáculos de um saber produzido nas universidades e assumem o trabalho pedagógico como reflexão e pesquisa, possibilitando a existência de leituras diversas e do estudo das ações de diferentes personagens que até então eram excluídos da História. No entanto, nas salas de aula, o conhecimento histórico ensinado continuava a ser disseminado pelos livros didáticos.

Os anos de 1980 foram marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino de História. Foram iniciadas reformas dos currículos em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Trata-se de uma fase permeada de conflitos entre Estado, professores e organizações como a ANPUH, em que foi repensado o papel da escola e sua função social: questionou-se a escola como local de reprodução de um saber produzido no meio acadêmico e o currículo como ferramenta política e espaço de disputa de poderes.[3]

A partir da década de 1980, as propostas curriculares para o ensino de História seguiram, em alguns casos, uma orientação marxista, como, por exemplo, no estado de Minas Gerais. Outros estados, como São Paulo, basearam-se em problemáticas da Historiografia Social Inglesa e na Nova História Francesa. Em ambos os estados, as propostas enfatizavam a necessidade de problematizar as experiências vividas por professores e alunos (FONSECA, S. G., 2006).

Enquanto a Nova História Francesa criou a possibilidade de investigação de temas sobre as diversas dimensões do social, anexando novos objetos e novos documentos, a História Social Inglesa também influenciou a historiografia brasileira a partir da divulgação das obras de E. P. Thompson, que contribuiu para repensar as abordagens sobre as classes trabalhadoras. As abordagens de Thompson sugerem o estudo da ação dos homens como sujeitos produtores de sua história; a noção de classe deixa de ser mera categoria e é vista

[3] Para maiores referências, ver MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes.** Bragança Paulista: Edusf, 2002.

como uma relação no contexto social; a consciência é pensada em termos culturais, tradições, sistemas de valores. Preocupa-se em romper com certas práticas existentes até a década de 1970, em que o ensino de História era visto como um espaço para transmissão de noções como pátria, nação, igualdade, liberdade e culto de heróis nacionais.

Com o objetivo de orientar e estabelecer diretrizes para o ensino das disciplinas, na década de 1990, foi construído os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (MEC, 1998). O material foi produzido em um momento no qual a reorganização da economia mundial influenciou a educação e seus objetivos, sendo que a escola passou a suprir as necessidades de formação para o trabalho. Os PCN propõem o estudo de temas históricos que permitem compreender a sociedade atual, levando-nos a perceber que as mudanças em torno da disciplina estão estreitamente relacionadas a um contexto econômico, político e cultural.

Entretanto, todas as medidas que marcaram a introdução de forma lenta e gradual da disciplina de História nos currículos escolares do Brasil e suas transformações não provocaram mudanças significativas no ensino. Se neste momento nos propomos a pensar sobre o uso da imagem em sala de aula, partindo do pressuposto de que é possível o trabalho com o documento iconográfico e a construção do conhecimento histórico escolar em todos os níveis de ensino, é importante ressaltar que ainda hoje muitos professores utilizam o livro didático como o único material em sala de aula. Não se trata de avaliar ou julgar esta prática, uma vez que não é este o objeto de nosso estudo, mas de aproveitarmos o momento para pensar no uso do livro didático como suporte para a veiculação de imagens históricas num período em que a imagem ainda não era valorizada e analisada como documento rico em significados.

Acompanhando a trajetória da disciplina, observamos que, concomitantemente à introdução da História nos currículos escolares do Brasil, deu-se também a elaboração de compêndios ou livros didáticos responsáveis pela divulgação de determinada concepção de História, defendida pelos intelectuais e outros grupos ligados ao poder e participantes das reformas educacionais.

Bittencourt (1993) apresenta uma análise sobre a produção e circulação dos livros didáticos no Brasil levando-nos a perceber que a forma como esses livros foram escritos e utilizados em sala de aula não possibilitou a investigação histórica. O aluno recebia um saber pronto e acabado, além de os livros trazerem, de forma implícita ou explícita, em seus textos, determinados valores, ideias e concepções de mundo. Caberia aqui expor algumas informações sobre o livro didático a partir dos estudos realizados por Bittencourt.

Os primeiros livros de História do Brasil foram escritos por militares na primeira metade do século XIX; o autor do primeiro deles foi o militar Henrique Bellegarde, um português criado no Brasil. Tratava-se de uma tradução francesa na qual o autor introduziu a perspectiva portuguesa, relatando fatos relacionados aos povos nativos com extremo preconceito. Basear-se em um texto francês era possível porque logo após 1808 muitos autores estrangeiros passaram a se interessar pelo nosso país e, dessa forma, escreveram obras que, mais tarde, tornaram-se referência para a produção dos livros didáticos de História do Brasil. Os livros descreviam a região brasileira, vinculavam a ideia de nação e Estado ao território, porém traziam poucas informações sobre o povo (BITTENCOURT, 1993).

A partir de 1850, a produção didática nacional cresceu, período o qual corresponde ao momento em que há a introdução de História do Brasil no currículo escolar. Os livros divulgavam uma versão da História oficial e muitas vezes foram produzidos por membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB. Como exemplo, podemos citar a produção de livros didáticos de Joaquim Manuel de Macedo, que também era professor, mais precisamente em 1861/63, período em que escreveu *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Colégio D. Pedro II* e *Lições de História do Brasil para uso das escolas de Instrução Primária*. Como informa Bittencourt (1993), a partir de 1870, os livros didáticos também foram escritos por autores que possuíam experiências pedagógicas no ensino primário ou nas Escolas Normais, saindo da esfera do ensino destinado principalmente à formação da elite.[4]

---

[4] Foram realizados outros estudos sobre esse tema em específico como o de MATTOS, Selma Rinaldi. **O Brasil em Lições – A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo.** Rio de Janeiro: Access, 2000.

Aos poucos, os livros passaram a apresentar o que era o Brasil, suas raízes, seus heróis, suas batalhas, seu território, sua natureza, seu povo. Os autores passaram a estabelecer uma periodização marcada pelos fatos que levaram à independência e à constituição do Estado, valorizando os eventos referentes à formação da nação.

Os livros produzidos no final do século XIX foram veículos eficazes para divulgar as ideias de respeito à pátria e formar o sentimento nacionalista, contribuindo para uma formação cívica em um momento marcado pela expansão do café e início da imigração. Os livros didáticos de História do Brasil proporcionaram elementos capazes de formar uma determinada ideia de nação.

Considerando a nossa preocupação em discutir sobre o uso da imagem em sala de aula, convém averiguar se os autores dos livros didáticos priorizavam apenas o texto escrito ou se o aluno também tinha acesso a um material visual.

Os livros possuíam imagens, sendo que, no século XIX eram ilustrados em preto e branco e apenas a partir do século XX passaram a ter imagens coloridas. Segundo Bittencourt (2003, p. 294),

> Parte dos educadores e autores de livro estavam debatendo questões de aprendizagem que persistem até os dias atuais. Buscava-se produzir um material didático capaz de situar o aluno em suas diferentes fases de aprendizado, compondo textos que possibilitassem uma passagem do concreto para o abstrato e do particular para o geral [...] As ilustrações dos livros didáticos favoreciam, portanto, dentro das concepções de aprendizado, uma forma do aluno ter contato com situações mais concretas.

No final do século XIX, Joaquim Maria de Lacerda produziu o primeiro livro de História do Brasil destinado à escola primária, o qual continha ilustrações de heróis. Ilustrações dos índios também estiveram presentes nos livros da época. Autores e editores passaram a pesquisar fontes iconográficas que pudessem ser reproduzidas em litogravuras e contribuíssem para construir uma imagem do passado; como exemplo, podemos citar a reprodução nos livros didáticos

da obra de Victor Meireles, “Primeira Missa no Brasil” (1861). A referida obra, juntamente com outras, foi tomada para nosso estudo, conforme é possível observar no segundo e terceiro capítulos deste trabalho.

No início do século XX, passou-se a valorizar o uso do material iconográfico em sala de aula. Naquela época, o professor Jonathas Serrano defendia a ideia de que os alunos poderiam aprender “pelos olhos e não mais enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas prelações” (SERRANO apud BITTENCOURT, 2002, p. 69). Nadai (1993) explica que, com a introdução das ideias da Escola Nova e de John Dewey, educadores progressistas passaram a avaliar a prática pedagógica da disciplina de História. Entre os aspectos visados, estavam a ênfase no estudo do passado e a seleção da história política e sua cronologia para subsidiar os programas de ensino.

No entanto, até meados do século XX, os livros publicados ainda eram

> pobres no que se refere à iconografia sobre os negros e sobre a escravidão. Raros eram aqueles que incluíam reproduções de gravuras antigas, como as de Johann Moritz Rugendas ou as de Jean-Baptiste Debret, às vezes desenhos feitos por ilustradores que recriavam obras de arte conhecidas ou inventavam cenas do trabalho dos escravos no Brasil, principalmente nas fazendas (FONSECA, T. N. L., 2006, p. 94).

Observamos que os textos e imagens presentes nos livros didáticos privilegiavam alguns temas e personagens em detrimento de outros; a escravidão e o negro eram raramente abordados. “O negro, sempre escravo, seria representado unicamente como mercadoria e mão-de-obra, inclusive por meio das imagens que ilustravam esses livros”. (FONSECA, T. N. L., 2006, p. 95) As imagens presentes nos livros didáticos tinham como objetivo ilustrar o texto e comprovar a narrativa do autor e, muitas vezes, eram seguidas de descrições, buscando evitar uma interpretação incorreta por parte do leitor. Mesmo quando havia reprodução de documentos históricos, como o caso da obra de Victor Meireles, sua função era apenas ilustrar. É importante lembrar que durante boa parte do século XX e ainda hoje o livro didático continua sendo o principal veículo de disseminação de

documentos iconográficos na sala de aula, mas, na atualidade, as publicações didáticas adquiriram novas formas, aumentando o número de imagens e sua organização no livro.[5]

Ao pontuarmos algumas questões sobre a trajetória da disciplina de História no Brasil, verificamos que esta disciplina teve objetivos bem definidos, servindo na maioria das vezes aos interesses de um grupo intelectual e/ou político. A forma como o conhecimento histórico foi elaborado e transmitido contribuiu para disseminar uma determinada ideia de nação e formar o cidadão. O conhecimento histórico produzido por intelectuais, pessoas ligadas ao governo, membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB ou nas universidades chegou até a escola através dos livros didáticos e, na maioria das vezes, o uso do documento histórico em sala de aula foi bastante limitado, reduzindo-se a uma função ilustrativa. Apenas a partir de 1980 é que se iniciaram os debates sobre a produção de conhecimento na escola, momento a partir do qual, também aconteceram as discussões sobre currículo e cultura escolar, entre outros aspectos, que contribuíram para ampliar a compreensão desse saber específico.[6]

2.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Com base no contexto descrito anteriormente, vamos discutir ainda a produção do conhecimento histórico escolar, tendo em vista que, neste trabalho, investigamos como ocorre a compreensão dos conteúdos históricos e a organização dos conceitos havendo o uso da imagem como documento e fonte histórica escolar. A partir de 1980, a escola passou a ser pensada como local produtor de conhecimento; procurava-se negar a fragmentação entre o saber e o fazer que

---

[5] Atualmente, as questões referentes à reprodução de imagens recebem um cuidado especial das editoras. Os pesquisadores iconográficos utilizam os bancos de imagens de museus ou aqueles disponibilizados na internet. As próprias editoras organizam bancos de imagens específicos para diminuir as despesas com direitos autorais, sendo que, para a utilização das imagens, é realizado um contrato para cada edição de livro didático. Outras referências em: MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (História e Filosofia da Educação). PUC – SP, 1997.

[6] Para maiores referências, ver: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio e RANZI, Serlei M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições ao debate**. Bragança Paulista: Edusf, 2003. A autora toma para estudo as discussões promovidas por Chevallard (1991) e Goodson (1990 e 1995).

justificava o distanciamento existente entre a universidade e os demais níveis de ensino, esses últimos vistos como locais onde se reproduzia para os alunos o saber produzido na universidade.

As ideias de Chervel (1990) vêm ao encontro deste tema, pois criticam a escola como simples agente de transmissão e lembram o caráter criativo do sistema escolar; a escola não vulgariza as ciências de referências das disciplinas, mas produz um saber próprio, que é o saber escolar.

No entanto, não podemos esquecer que a História como disciplina escolar é uma criação recente e possui especificidades. Existem aproximações e diferenças entre o saber acadêmico e o saber ensinado nas escolas; o saber acadêmico, objeto de saber a ensinar, requer um trabalho de didatização. Monteiro (2007) recorre a Chevallard para explicar que a transposição didática, ou seja, o trabalho que transforma o saber a ensinar em um objeto de ensino se inicia quando, a partir do saber acadêmico, é selecionado o saber a ensinar. Os professores, por sua vez, dão continuidade ao processo, elaborando versões possíveis do saber ensinado. Monteiro (2007) considera que no ensino de História, por exemplo, é muito difícil restringir as referências do saber ensinado apenas ao saber acadêmico, sendo necessário considerar também as práticas sociais, isto é, as atividades sociais diversas, as quais podem servir de referência às atividades escolares e inclusive influenciar a formulação dos saberes acadêmicos.

Sendo assim, Monteiro (2007) sugere o uso do termo “mediação didática”, considerando a palavra mediação “em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia” (LOPES apud MONTEIRO, 2007, p. 91).[7] Este processo de mediação, em que não se restringe o saber ensinado ao saber acadêmico e considera as praticas sociais como um elemento importante, contribui para a produção do conhecimento escolar.

[7] Sobre as diferenças e aproximações existentes entre a história escolar e a dos historiadores e também sobre transposição didática e mediação didática ver MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História – entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Foram desenvolvidos vários trabalhos, como os realizados por Siman (2004), Schmidt e Garcia (2006) e Lee (2001), sobre a possibilidade da produção do conhecimento histórico em todos os níveis de ensino.

Schimidt e Garcia (2006), no texto “Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências”, mostram que, da década de 1980 em diante, com a ênfase dada ao caráter social da escola, várias indagações surgiram, entre elas perguntas como: “Como se processa ali o ensino? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico escolar?”. Verifica-se a necessidade de conhecer a teoria e a prática do ensino e aprendizagem de História, sendo preciso que

> o aluno seja entendido como agente de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais (SCHIMIDT; GARCIA, 2006, p. 23).

É indispensável dar importância ao conhecimento prévio do aluno e, a partir disso, selecionar temas e fontes históricas as quais podem ser estudados em sala de aula e realizar recortes considerando que não é possível estudar toda a História. Ao contrário de um ensino baseado exclusivamente no uso do livro didático e na valorização de documentos oficiais, o aluno deve entender que o conhecimento histórico não está presente apenas nos livros; o estudo de outras fontes, como aquelas em estado de arquivo familiar, por exemplo, as fotografias, os utensílios domésticos e os artefatos, podem contribuir para o estudo de um determinado tema histórico. O estudo da história local também é uma estratégia pedagógica para o ensino e aprendizagem da História. O PCN (1998), inclusive, recomendam que, no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, o professor inicie os estudos partindo do tempo presente e da história local para, aos poucos, os alunos estudarem outros tempos e espaços.

Schimidt e Garcia (2006) baseiam-se nos estudos realizados por

Rüsen (2001) para explicar que os conteúdos ressignificados a partir da experiência dos sujeitos comuns podem passar a compor os currículos e materiais didáticos, de maneira a contribuir para a formação da consciência histórica crítico-genética.

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é a “constituição do sentido da experiência no tempo” e através da narrativa histórica

> torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente constitui-se a consciência histórica. [...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 65-67).

Para Rüsen (1992), existem quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética[8]. Estas coexistem no mundo contemporâneo, não apenas na historiografia, mas também na vida prática dos sujeitos.

Ainda sobre os tipos de consciência histórica, aproveitamos para explicar que o ensino de História tradicional influenciado pelo positivismo, que marcou o ensino no Brasil durante o Império e a República, não problematiza a História, uma vez que a História é tida como verdade. Nessa concepção, a contribuição que o ensino de História traz é a formação de uma consciência histórica tradicional, a partir da qual o aluno compreende a totalidade temporal como permanência das experiências relativas aos modelos de vida e de cultura do passado.

O ensino tradicional também pode formar a consciência histórica exemplar, por meio da qual os estudantes podem entender as experiências do passado como casos que representam regras gerais da conduta humana.

---

[8] De acordo com Jörn Rüsen, o termo genético se refere ao processo histórico em que os sujeitos se orientam no tempo através da relação passado, presente, futuro.

No entanto, o conhecimento histórico possui diferentes formas de explicar o seu objeto de investigação. Esta concepção que marca a historiografia e o ensino de História atualmente contribui para a formação de uma consciência histórica crítica nos alunos, uma vez que o estudo das experiências do passado não se pauta na linearidade temporal e na redução das interpretações a causas e consequências, permitindo a ampliação das possibilidades de explicação e compreensão do fato histórico.

Ao tratar o conhecimento histórico como resultado do processo de investigação sobre o passado, valorizando diferentes sujeitos históricos e suas relações, permitimos a constituição da consciência histórica genética, na medida em que se articula a compreensão do processo histórico às permanências e às transformações temporais e se favorece a compreensão do contexto social.

A discussão acerca da consciência histórica, realizada por Rüsen, contribui para esse trabalho na medida em que nos faz pensar sobre a necessidade de se estudar teorias e metodologias que possibilitam inserir o aluno em atividades investigativas e reflexivas, permitindo então "conhecer historicamente".

Segundo Lee (2001), é necessário considerar que, para compreendermos a História, precisamos falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos ou apresentar diferentes versões; é preciso que os alunos saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, os alunos fazem avanços na compreensão de evidência[9] e compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos, pois eles fazem inferências, ou seja, questionam, deduzem, levantam hipóteses e realizam interpretações.

O conhecimento histórico é de natureza complexa; sua construção e aquisição:

---

[9] Sobre "evidências", ver GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. trad. Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989. Para Ginzburg, ao analisar as evidências, o historiador pode não chegar à realidade tal como foi, mas consegue construir uma interpretação -

> Se dá a partir de matrizes sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem. Ou seja, o processo de construção do conhecimento não é algo que se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Entre eles existe a ação mediada da linguagem, dos signos e dos instrumentos que exercem o papel de ferramentas psicológicas que mediam a ação do homem, seu acesso ao mundo físico e social. [...] Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo [...] torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível 'imaginar', reconstruir o não-vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais (SIMAN, 2004, p. 85).

Considerando que o conhecimento dos acontecimentos passados se dá por meio de discursos e fontes documentais e lembrando que, a partir da década de 1980, houve um repensar do ensino de História propondo o uso de diferentes linguagens,[10] situamos nosso objeto de estudo neste contexto. A imagem, como as reproduções de pinturas históricas podem ser utilizadas como documentos e fontes históricas escolar, objetos mediadores para a construção do conhecimento? De que forma a imagem se transforma num instrumento de construção do conhecimento histórico pelos alunos? Quais as relações entre a leitura da imagem e as operações relativas à construção do conhecimento histórico? Faz-se necessário discutir questões referentes a conceitos históricos e narrativas para que possamos compreender como os alunos estruturam seu pensamento em relação ao tema estudado.

2.2.1 Organizando conceitos e construindo a narrativa histórica

Os conceitos históricos se constituíram através dos tempos, pela prática dos historiadores, só podendo ser entendidos em sua historicidade. De acordo com Bezerra (2003, p. 46), "[...] os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm seu significado voltado para essas realidades, não sendo

---

"paradigma indiciário".

[10] É importante lembrar que, em meados do século XIX, os livros didáticos de História possuíam litogravuras de cenas históricas, além de mapas, e, nas primeiras décadas do século XX, os filmes também foram apontados pelo professor Jonathas Serrano, do Colégio Pedro II, como instrumento didático importante.

possível empregá-los indistintamente para toda e qualquer situação semelhante [...]”.

Bezerra (2003), ainda explica que existem conceitos mais abrangentes e os que se referem a realidades mais específicas. Os conceitos mais abrangentes se aplicam a realidades histórico-sociais semelhantes e podem receber a denominação de categoria, como, por exemplo, a categoria trabalho, cultura, revolução. No momento em que se atribuem a essas categorias as determinações históricas e suas especificidades, como trabalho assalariado, trabalho escravo, temos conceitos que poderão receber mais especificações, como trabalho escravo no Brasil.

Levando em conta que não há como não trabalhar com os conceitos, visto que eles ajudam na compreensão de realidades históricas específicas, neste estudo analisamos como acontecem a aprendizagem e a organização dos conceitos históricos pelos alunos a partir do uso da imagem como documento e fonte histórica escolar. Para isso, conforme já explicado na introdução deste trabalho, escolhemos um fato histórico, o descobrimento do Brasil, pensando sobretudo na importância deste evento para a história nacional e nos propomos a averiguar como os alunos compreendem este fato e o conceito de nação e cultura. É válido ressaltar que os conceitos são expressões conhecidas por todos, porém assumem significados diferentes em cada época. Podemos afirmar que não é possível o ensino de História sem o domínio de conceitos, mas como crianças e adolescentes compreendem e organizam os conceitos históricos?

Para o professor suíço Jean Piaget (1896-1980), o desenvolvimento biológico, como a maturação física e do sistema nervoso são determinantes para a aprendizagem. “Piaget entende o conceito espontâneo e o conceito científico como antagônicos, pressupondo que o primeiro fosse impeditivo ou opusesse obstáculos à constituição dos conceitos científicos [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 182).

Os conceitos espontâneos são aqueles provenientes do senso comum, das vivências e experiências pessoais e fazem parte do conhecimento

prévio[11] dos alunos, o que, na nossa concepção, deve ser observado e valorizado pelo professor, e no processo de ensino, deve partir disso para possibilitar a compreensão do conhecimento e dos conceitos científicos.

Consoante os estudos do pesquisador russo Vygotsky (1896-1934) os conceitos espontâneos e científicos não são antagônicos e a presença do primeiro não impede que o aluno apreenda os conceitos científicos. “No processo de apreensão do conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessidade do desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridos” (BITTENCOURT, 2004, p. 183).

Para Vygotsky, a apreensão dos conceitos não depende do desenvolvimento biológico, mas da capacidade de relacionar-se socialmente. As condições socioculturais, a organização familiar, as condições econômicas, o contato com o grupo social e o acesso aos meios de comunicação, como a TV e a internet, também são fatores determinantes no processo cognitivo. É na relação social que o indivíduo forma os conceitos espontâneos, o conhecimento prévio; por isso, a importância de se conhecer o cotidiano do aluno, sua história, o meio em que vive, assim como averiguar suas ideias a respeito de um determinado tema, pois são elementos que condicionam a aprendizagem. “Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das palavras. [...] Os conceitos científicos correspondem à ampliação do significado das palavras. [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 183). No entanto, para que o aluno compreenda os conceitos científicos, é fundamental o ensino sistematizado.

É dentro de uma perspectiva construtivista da aprendizagem em que situamos nosso trabalho, a História não é um conhecimento pronto e acabado, mas um conhecimento dinâmico, o qual pode ser reconstruído exigindo do aluno uma postura ativa nessa construção. Para isso, é importante que o professor estabeleça

[11] O termo conhecimento prévio é aqui utilizado para referir-se às ideias prévias que o aluno possui sobre um determinado tema ou assunto. Muitas dessas ideias pertencem ao domínio das crenças enraizadas no universo cultural do aluno.

relação entre o que o aluno já sabe, o conhecimento prévio e o conhecimento científico. A partir do exposto e lembrando que não há como não trabalhar com os conceitos históricos, torna-se necessário pensar em um ensino de História que assegure o domínio dos conceitos e a constituição do pensamento histórico. Dessa forma, a construção de mapas conceituais apresenta-se como uma abordagem que permite ao aluno estruturar o pensamento em relação ao tema estudado, organizando os conceitos e atribuindo-lhes significados.

A construção de mapas conceituais permite ao aluno refletir, pesquisar, selecionar, analisar e elaborar o conhecimento e aprender de uma maneira significativa. Os mapas foram criados em 1972 por Joseph Novak e sua equipe em Ithaca, EUA, para sistematizar a construção do conhecimento de alunos. Contudo, Novak apoiou-se em estudos realizados por Ausubel sobre o desenvolvimento cognitivo, considerando o que o aluno já sabe, seu conhecimento prévio, como fator importante que influencia a aprendizagem do aluno (MARRIOTT; TORRES, 2007).

Os estudos de Ausubel contribuíram para o desenvolvimento dos mapas de Novak e consideramos importante citá-los aqui, em vista de contribuírem também para analisarmos os mapas conceituais construídos pelos alunos de nossa pesquisa:

> 1) Ausubel compreende o desenvolvimento de novos significados como uma construção sobre conceitos e proposições anteriores relevantes; 2) ele compreende a estrutura cognitiva como uma organização hierárquica, com conceitos mais gerais e inclusivos ocupando níveis mais altos da hierarquia e conceitos mais específicos e menos inclusivos partindo dos conceitos mais gerais; 3) quando a aprendizagem significativa ocorre, as ligações entre os conceitos se tornam mais explícitas, mais precisas e melhor integradas com outros conceitos e proposições (NOVAK apud MARRIOTT; TORRES, 2007, p. 157).

Nos mapas conceituais, os conceitos são relacionados entre si e não simplesmente listados, permitindo que o aluno compreenda como os conceitos estão ligados e qual a sua hierarquia. Assim, é possível verificar se ocorreu uma

aprendizagem significativa[12] pois, para relacionar os conceitos, o aluno precisa pensar, buscar informações, analisar. Há uma aprendizagem significativa quando o criador do mapa consegue realizar mais ligações cruzadas e criativas entre os conceitos, utilizando, para isso, verbo, palavra, frase ou preposição que permitam estabelecer uma relação significativa entre os conceitos. Os mapas refletem a estrutura cognitiva do aluno: como organizam seu conhecimento e os conceitos históricos, possibilitam ao professor acompanhar o desenvolvimento da compreensão dos alunos em relação ao tema estudado.

A aprendizagem de um conteúdo ou tema histórico pressupõe a organização de conceitos históricos: o aluno organiza os conceitos para construir uma narrativa, para construir o conhecimento histórico escolar. Para Moura (2004, p. 24), a "narrativa é organizada ao redor da temporalidade, tem um sujeito central, uma trama e um enredo com começo, meio e fim bem marcado, e uma voz bem identificável; nela, existe uma conexão entre os eventos; e chega-se a uma conclusão, uma resolução".

Carretero e González (2006) explicam que os adolescentes têm uma compreensão histórica baseada em termos concretos e personagens, o que implica em uma simplificação das complexas explicações históricas e sociais e na valorização das ações de personagens e não das condições mais estruturantes. Os autores concordam que a História possui um caráter narrativo, mas também chamam a atenção para o fato de que o ensino e compreensão da História guardam uma clara relação com a construção da identidade, tanto cultural como nacional, a qual, por sua vez, contém componentes emotivos.

> As narrações sobre a história nacional são tanto produtos culturais como produtos interiorizados e usados por sujeitos particulares. Em outras palavras, nas narrações há por um lado algo comum que provem da cultura, da historiografia, das formas como se conserva o passado na memória coletiva, e por outro, algo particular de cada sujeito (CARRETERO; GONZÁLEZ, 2006, p. 119).

[12] A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio; no processo de aprendizagem, o novo conhecimento adquire significados para o aluno e o conhecimento prévio fica mais rico e elaborado.

Carretero e González (2006) recorrem a Wertsch (1998) para explicar que, geralmente, ao se analisarem os relatos dos sujeitos sobre um mesmo tema, pode-se verificar que existe forte uniformidade derivada da inclusão dos mesmos acontecimentos, dos mesmos personagens, os quais são citados com frequência. Nos relatos, podem existir aspectos que se contrapõem ou que se complementam e ainda é possível verificar que ao construir uma narrativa sobre um tema os alunos elegem protagonistas. A ausência de diferenças significativas na fala dos sujeitos indica certa estabilidade na evolução das representações sobre o tema tratado.

Os textos históricos são construídos em forma de narrativa; trata-se de uma característica central do conhecimento histórico, já que a História a qual a população conhece provém do consumo de relatos que incluem eventos previamente selecionados a partir de um tema. O sujeito constrói um relato a partir do seu conhecimento prévio somado ao material referente a determinado tema. Geralmente privilegia os elementos mais significativos os quais permitiram a compreensão do tema, ao mesmo tempo em que omite aqueles acontecimentos considerados menos relevantes e transforma outros de modo que se ajustem melhor ao tipo de história que tem acreditado compreender. Recordam os eventos centrais, nos quais se articula o tema (ROSA; LUNA, 2006).

É a partir das ideias e referenciais apresentados que nos propomos a analisar o uso da imagem no ensino de História. Ao estudarmos sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, observamos que, desde o século XIX, as imagens estiveram presentes nos livros didáticos, mas possuíam função meramente ilustrativa. Não eram realizadas com os alunos da escola primária e secundária atividades de reflexão e pesquisa. Desde a década de 1980, no bojo das discussões referentes à produção do conhecimento histórico escolar, as imagens passaram a ser valorizadas como documento e fonte histórica escolar, podendo, então, ser tomadas como objetos mediadores na construção do conhecimento. Para investigar essa construção, os mapas conceituais apresentam-se como ferramentas importantes as quais possibilitam estruturar o pensamento em relação ao tema estudado. Todavia, em que medida as imagens podem contribuir para a compreensão dos conteúdos? Como um tema histórico é representado em uma

imagem? Para que possamos refletir melhor sobre estas questões, organizamos o próximo capítulo com discussões referentes ao uso da imagem como documento histórico.

3 CAPITULO II - O USO DA IMAGEM COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Dividimos este capítulo em cinco partes visando a organizarmos melhor as ideias em torno do nosso objeto de estudo. Apresentamos inicialmente algumas reflexões sobre o conceito de imagem e o papel do espectador; em seguida, a partir das ideias de Peter Burke e Ulpiano T. Bezerra de Meneses, apresentamos a imagem como documento histórico e o uso da mesma no ensino de História. Foram tomadas para estudo reproduções da pinturas históricas: “Primeira Missa no Brasil” (1861), de Victor Meirelles, “Elevação da Cruz” (1879), de Pedro Peres e “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau capitânia” (c. 1900), de Oscar Pereira da Silva. Neste capítulo, também pensamos como a semiótica peirceana contribui para melhor compreender a pintura histórica.

3.1 O CONCEITO DE IMAGEM E O PAPEL DO ESPECTADOR

Em todas as sociedades, a maioria das imagens foi produzida para certos fins, como propaganda, informação, aspectos religiosos ou ideológicos. As imagens são feitas para serem vistas pelo espectador, mas muitas determinações intervêm na relação do espectador com uma imagem, como, por exemplo, o saber, os afetos e as crenças, vinculados, na maioria das vezes, a uma classe social, a uma época e a uma cultura (AUMONT, 1993).

Vivemos hoje em uma sociedade imagética; as imagens estão presentes em nosso cotidiano, como na TV, nos *outdoors*, cartazes de propaganda e na internet. Contudo, essas imagens podem receber diferentes interpretações dependendo do observador.

Segundo Aumont (1993), podemos atribuir três valores a imagem em sua relação com o real: 1- valor de representação, pois a imagem representa coisas concretas ou menos abstratas que as próprias imagens; 2- valor de símbolo, ao representar coisas abstratas, ou seja, mais abstrata que as próprias imagens - o valor simbólico de uma imagem é definido pela aceitabilidade social dos símbolos nela contido - e 3- valor de signo, quando representa um conteúdo cujos caracteres

não são visualmente refletidos por ela. Entretanto, como a imagem é complexa, a maioria delas possui simultaneamente, esses três valores.

Aumont (1993) enfatiza que a imagem pode estabelecer relação com o mundo através de três modos: 1- modo simbólico - serviram inicialmente de símbolos religiosos e, mais tarde, de símbolos que veicularam valores, como a democracia e o progresso sempre associados às novas formas políticas; 2- modo epistêmico - a imagem permite conhecer o mundo, pois traz informações visuais e 3- modo estético - a imagem é destinada a agradar seu espectador.

Vemos, então, que a imagem como símbolo é objeto mediador entre o espectador e a realidade e tem como função estabelecer relação com o mundo. O papel do espectador

> segundo Gombrich é um papel extremamente ativo: construção visual do ‘reconhecimento’, emprego dos esquemas da ‘rememoração’, junção de um com a outra para a construção de uma visão coerente do conjunto de imagem. [...] é ele quem faz a imagem (AUMONT, 1993, p. 90).

O reconhecimento é o momento em que o espectador identifica alguma coisa em uma imagem com alguma coisa que se pode ver no real. O ato de reconhecer apóia-se na memória e nas funções do raciocínio. O espectador é capaz de reconhecer e de identificar os objetos, apesar das distorções as quais estes podem sofrer ao serem produzidos, como, por exemplo, a presença de estereótipos. Para reconhecer, é importante ter também referências sobre o contexto. Além disso, o reconhecimento proporcionado pela imagem faz parte do conhecimento, mas também está ligado à rememoração, a qual está associada à apreensão do visível, às funções mais sensoriais.

A imagem é uma prática humana extremamente antiga. Durante quase todo o tempo, o homem utilizou imagem alegórica definida por Sorlin (1994) como aquela feita pela mão e pelo espírito do homem. Para este autor a imagem alegórica recria, inventa a partir da observação todo um mundo e é pouco informativa, tornando difícil confiar nas imagens para compreender um fato. No entanto, quando se tem várias imagens sobre um mesmo acontecimento, mesmo

sendo diferentes, usam-se estereótipos, ou melhor, métodos de comunicação os quais permitem reconhecer o que representam. Sendo assim, as imagens alegóricas narram. A imagem alegórica, a pintura, por exemplo, permaneceu dominante até os anos de 1890; depois deste período, predominou a imagem analógica.

Segundo Sorlin (1994), hoje predomina a imagem analógica, ou fotográfica, produzida por uma mecânica que pode ser regulada, constituindo, então, um filtro entre o fotógrafo e o que se quer representar, resultando em um "reflexo do mundo".[13] A imagem analógica não tem imaginação, visto que não é produzida pela mão do homem, não narra os acontecimentos, mas os mostra, mesmo que seja do começo ao fim. Dessa maneira, condiciona nossa abordagem do mundo.

Sorlin (1994, p. 85) explica que a imagem não fala:

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

Concordamos com as ideias de Sorlin na medida em que a ausência de informações sobre uma obra impossibilita a compreensão do tema retratado. Nesse sentido, o título dado a uma obra, assim como a identificação da mesma com data, local e onde foi feita ou está exposta são dados essenciais para que o espectador compreenda o tema e o contexto.

Fabris (1998) repensa a imagem hoje, a partir das novas técnicas, e recorre a Alain Rénaud para explicar que

> A imagem deixa de ser o antigo objeto óptico do olhar para converter-se em imagerie (produção de imagens), práxis operacional que insere o sujeito numa 'situação de experimentação visual inédita', acrescida pela possibilidade de integrar outros registros da sensibilidade corporal, sobretudo o tato (FABRIS, 1998, p. 2).

---

[13] Apesar de Sorlin (1994) utilizar o termo "reflexo do mundo", entendemos que a imagem não é um espelho e, desse modo, não apresenta um fato tal como ocorreu. É o caso do fotógrafo que pode selecionar uma cena registrando apenas parte do fato, estabelecendo recortes e enfocando um personagem e não outro.

Na era da informática, temos imagens-objeto (fotogramas), imagens-efeito (planos televisivos) e imagens-projeto (computacionais ou virtuais). As novas tecnologias podem ser usadas de forma criativa. Entretanto, é necessário considerarmos que os diferentes sistemas de produção da imagem relacionados com as estruturas técnicas vão alterar os modos de ver essa imagem.

> Não se trata, portanto, de fazer a apologia das novas tecnologias e desacreditar o que as antecede, mas de perceber como os diferentes sistemas de produção da imagem estão vinculados às estruturas técnicas e culturais particulares, que determinam sua relação com a realidade e os modos de configuração dessa mesma realidade (FABRIS, 1998, p. 4).

Fabris (1998) recorre ainda a Gillo Dorfles para comentar os perigos que podem resultar de um encontro acrítico entre cultura e tecnologia. Dorfles aponta como pontos negativos o esgotamento da fantasia em consequência do deslumbramento com as potencialidades manipuladoras dos novos meios e a falta de uma experiência vivida.

As questões acima apresentadas sobre imagem e tecnologia são fundamentais para pensarmos o uso da imagem como documento e fonte histórica na sala de aula. Isso porque alunos e professores não têm contato com a obra original, como no caso da pintura, mas sim com reproduções as quais, atualmente, devido à presença das novas tecnologias na escola, podem ser apresentadas aos alunos e estudadas através do computador ou da TV e DVD. Veremos, mais adiante, a importância de se terem claros os limites e possibilidades quanto ao uso das imagens em sala de aula.

3.2 A IMAGEM COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Para refletir sobre a imagem como documento histórico, dois autores são tomados como referência, Peter Burke e Ulpiano T. Bezerra de Meneses, considerando que as questões apontadas por eles contribuem para conhecer melhor nosso objeto de estudo. Concordamos com os autores, principalmente no que diz respeito ao fato de que poucos historiadores trabalham com documentos imagéticos; grande parte deles dá preferência aos documentos escritos. Na maioria das vezes,

quando os historiadores utilizam imagens, é apenas para ilustrar e, quando são discutidas num texto, as imagens são usadas somente para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões.

Segundo Meneses (2003, p. 7),

> Exemplo altamente sintomático da persistência dessa inclinação para usos ilustrativos da imagem são estudos de altíssima qualidade e ornados de farta e bela documentação visual, às vezes até em grande parte inédita, e que dizem respeito à história do cotidiano, da vida doméstica, das relações de gênero, das crianças, etc. As imagens, contudo, não têm relação documental com o texto, no qual nada de essencial deriva da análise dessas fontes visuais; ao contrário, muitas vezes algumas delas poderiam mesmo contestar o que vem dito e escrito ou, ao menos, obrigar a certas recalibragens. O pior, entretanto, é contemplar o desperdício de um generoso potencial documental.

Há algumas exceções no que diz respeito ao uso da imagem fotográfica e do cinema como documentos. O restante da iconografia, incluindo as pinturas históricas, continua sendo pouco estudada pelos historiadores, mas podemos apontar aqui alguns casos, como os estudos realizados por Valéria Salgueiro em “A arte de construir a nação – pintura de história e a Primeira República” (2002), Thaís Nívia de Lima e Fonseca em “Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação” (2001) e Lana Mara de Castro Siman em “Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes” (2001).

De acordo com Burke (2004), o uso da imagem por uma minoria de historiadores iniciou no século XVII, quando as pinturas nas catacumbas romanas foram estudadas como evidência para a história do cristianismo.

É antiga a tradição de representar acontecimentos históricos em imagens. No entanto, no Ocidente, o interesse dos pintores na reconstrução do passado aumentou no período entre a Revolução Francesa (1789) e a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918). A pintura histórica exigia um trabalho de pesquisa para tentar descrever o modo de vida na época.

> Esses pintores podem ser vistos como historiadores de pleno direito. Eles aprenderam a partir do trabalho dos historiadores profissionais [...] mas fizeram também suas contribuições para a interpretação do passado. A história que eles, frequentemente, representavam era a história nacional, movida pelo nacionalismo (BURKE, 2004, p. 198).

A partir dos anos de 1980 a imagem passou a ser utilizada com maior frequência como evidência em relação ao passado. Em 1990, Ciro Flamarion Cardoso pensou no uso da imagem tanto de forma qualitativa como quantitativa. Na primeira, cada unidade, como uma pintura, vale por si, mesmo quando, por processos de comparação e generalização, for possível trabalhar um grande número dessas unidades e chegar a conclusões amplas. Já no segundo caso, utilização quantitativa, cada unidade, como um quadro, relevo ou escultura, passa a ser unicamente um elemento no interior de uma série. É a série, e não cada elemento iconográfico individual, que se constitui no foco da análise.

Para Burke (2004, p. 17),

> O uso de imagens por historiadores não pode e não deve ser limitado à ‘evidência’ no sentido estrito do termo [...] Pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não-verbais ou o conhecimento de culturas passadas [...] imagens nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida. [...] Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas.

Existe uma variedade de imagens a qual, assim como textos e testemunhos orais, pode ser utilizada como evidência histórica. Do mesmo modo que Sorlin (1994), Burke (2004) também enfoca que as imagens não falam, ou seja, “são testemunhas mudas” e, para utilizá-las, é necessário reconhecer suas fragilidades. Muitas vezes, algumas imagens oferecem mais evidências que outras e o significado da imagem depende do seu contexto social, cultural e político, bem como as circunstâncias nas quais a imagem foi encomendada e o lugar físico onde se pretendia exibi-la. Burke utiliza como exemplo o caso de alguns esboços os quais, desenhados a partir de cenas reais da vida, são mais confiáveis como testemunhos do que as pinturas trabalhadas posteriormente no estúdio do artista.

Como uma forma de evidência, a maioria das imagens não foi criada para uso dos historiadores; seus criadores tinham suas próprias mensagens. A interpretação dessas mensagens é conhecida como iconografia ou iconologia. Segundo Meneses (2003), a iconografia preocupa-se em estabelecer parâmetros e métodos para decodificar os sentidos originais da imagem, culminando com sua inserção numa visão de mundo de que ela seria sintoma (iconologia).

Os iconografistas enfatizam o conteúdo intelectual da obra de arte; para eles, as pinturas não são feitas simplesmente para serem observadas, mas também para serem lidas.

Erwin Panofsky pertence a um grupo de iconografistas denominado de “Escola de Warburg”. Conforme este grupo, para analisar uma imagem eram necessários três níveis de interpretação:

> O primeiro desses níveis era a descrição pré-iconográfica, voltada para o ‘significado natural’, consistindo na identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). O segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o ‘significado convencional’ (reconhecer uma ceia como a Última Ceia ou uma batalha como a Batalha de Waterloo). O terceiro e principal nível, era o da interpretação iconológica, distinguia-se da iconografia pelo fato de se voltar para o ‘significado intrínseco’, em outras palavras, ‘os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica’. É nesse nível que as imagens oferecem evidência útil, de fato indispensável, para os historiadores culturais (BURKE, 2004, p. 45).

Zerner (1988) explica que a ambição de Panofsky é o nível iconológico, mas tanto ele como seus discípulos perderam de vista suas preocupações teóricas e a disciplina que estabeleceram transformou-se numa técnica isolada de decifração.

Consoante Burke (2004), a escola de Warburg adotou um método para leitura das imagens baseado em três pontos: aproximar imagens que os acontecimentos separaram, como pinturas que foram originalmente realizadas para serem lidas em conjunto, mas estão dispersas em museus; prestar atenção aos

detalhes, não só para identificar artistas, mas também para identificar significados culturais e justapor textos e outras imagens à imagem que se deseja analisar numa tentativa de compreender o significado da imagem.

Os iconografistas estudam a imagem para conhecer a realidade. Para eles, a imagem veicula informações confiáveis sobre o mundo exterior.

O método iconográfico há pouco descrito tem sido criticado por sua indiferença ao contexto social, por seus praticantes não prestarem atenção à variedade de imagens. Também há perigos em assumir a ideia de que imagens expressam a “atitude básica da época”, pois não é prudente adotar a ideia da homogeneidade cultural de uma época. Os historiadores precisam da iconografia, porém devem ir além dela, praticando a iconologia de forma mais sistemática, incluindo o enfoque estruturalista e a teoria da recepção (BURKE, 2004).

O enfoque estruturalista está relacionado à semiologia ou semiótica e toma a imagem ou texto como um sistema de signos, atentando para a realidade externa que ele parece representar e também para seu contexto social. O enfoque estruturalista não se preocupa apenas com as fórmulas visuais e temáticas, mas analisa os elementos da imagem, sua organização interna, a relação entre suas partes e entre uma imagem e outras do mesmo gênero, atentando ainda para o que não é escolhido, o que é excluído.

> Em uma das críticas mais conhecidas e mais duras, o antropólogo americano Clifford Geertz conclui que, para ser de uso efetivo no estudo da arte, a semiótica precisa ir além da consideração dos signos como meio de comunicação, como código a ser decifrado; ela precisa avançar em direção à consideração dos signos como maneiras de pensar, como idiomas a serem interpretados (BURKE, 2004, p. 221).

Contra o enfoque estruturalista, desenvolveu-se um movimento conhecido como pós-estruturalista, preocupado com a instabilidade ou multiplicidade de significados e com as tentativas dos produtores de imagens de controlar esta multiplicidade por meio de rótulos ou outros iconotextos.

Em relação à teoria da recepção, os historiadores e críticos examinam de que forma a imagem opera para persuadir ou obrigar os espectadores a fazer determinadas interpretações, colocando o espectador na posição de testemunha ocular do acontecimento representado. Essa teoria mostra que diferentes interpretações do mesmo objeto são normais. Burke (2004) afirma que, em nossos dias, os produtores de imagens não podem fixar ou controlar seus significados, embora tentem por meio de inscrições, inserindo legendas ou dando ênfase a um personagem em detrimento de outro.

Para Burke (2004, p. 232),

> as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma variedade de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêm o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação.

Existe um conflito entre os iconografistas “positivistas”, os quais acreditam que as imagens veiculam informações confiáveis sobre o mundo exterior e os estruturalistas, os quais afirmam que não.

Contudo, o historiador tem uma terceira alternativa:

> Em vez de descrever imagens como confiáveis ou não confiáveis, adeptos da terceira via estão preocupados com graus ou formas de confiabilidade e com confiabilidade para propósitos diferentes. Eles rejeitam a simples oposição entre a visão da imagem como ‘espelho’ ou ‘fotografia instantânea’, por um lado, e a visão da imagem como nada mais do que um sistema de signos ou convenções, por outro. Eles alegam que no caso das imagens – como no caso dos textos – as convenções filtram informações sobre o mundo exterior mas não excluem. Somente em casos raros, [...] é que os estereótipos [...] excluem toda a informação (BURKE, 2004, p. 233).

Concordamos com Burke, pois muitas vezes a imagem que uma cultura tem da outra é estereotipada, exagerando alguns traços da realidade e omitindo outros.

Segundo Burke (2004, p. 127), “Muitos pintores podem ser descritos como historiadores sociais pelo fato de que suas imagens registram formas de comportamento social, cotidianas ou de eventos festivos”.

Os pintores apresentam seu olhar sobre a sociedade; por isso, para compreender o conteúdo de uma obra, como uma pintura histórica, é necessário analisá-la dentro do contexto cultural, político, material, incluindo os interesses do artista e do patrocinador e a pretendida função da imagem. O historiador também precisa ler nas entrelinhas, observando não apenas os detalhes, mas também refletindo sobre aquilo que não foi mostrado pelo pintor, ou seja, as ausências. Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais.

O visual é uma evidência histórica a qual pode ser usada como recurso pelos historiadores. Apesar disso, “[...] certas narrativas visuais podem também ser consideradas como a própria história [...] recriando o passado por meio de imagens e interpretando-o de diferentes maneiras [...]” (BURKE, 2004, p. 197). Muitas vezes, o autor da imagem tenta controlar as interpretações da imagem pelo público, dando ênfase a uma pessoa e não a outra por diferenças em tamanho ou cor.

Meneses (2003) esforça-se para entender as imagens como “coisas que participam das relações sociais e, mais do que isso, como práticas materiais.” Conforme o autor, é necessário passar do visível para o visual integrando três modalidades de tratamento da imagem: o documento visual como registro produzido pelo observador; o documento visual como registro ou parte do observável e a interação entre observador e observado.

As principais dificuldades encontradas pelo historiador ao trabalhar com o visual são:

> Desconhecimento da problemática teórico-conceitual relativa ao fenômeno da representação [...]; utilização preponderante da fonte visual ainda como mero repositório especular de informação empírica [...]; dependência de técnicas de leitura derivadas de uma submissão mecânica à Iconografia/Iconologia de Panofsky ou de uma semiótica a-historicizada, que impede estudar sejam os enunciados da imagem, sejam suas trajetórias; ênfase dada à tipologia documental e não aos problemas históricos; teto limitado às questões das mentalidades, do imaginário e da ideologia. (MENESES, 2003, p. 8)

As imagens devem ser estudadas para que se consiga um entendimento maior da sociedade. Para estudá-las, é preciso conhecer o ciclo completo de sua produção, circulação e consumo, analisando sua interação e inserção social. No entanto, a necessidade de situar as imagens em um contexto histórico não é fácil.

> Mas os caminhos começam a abrir-se quando se materializa o documento, quando nele se reconhece também sua condição de objeto material e não de mero vetor semiótico. O problema agudo que se apresenta aí é a constituição de um corpo mínimo de informações controladas, que permitam estudar as imagens como objetos materiais, nas diversas formas e contingências de uso e apropriação. [...] A rigor, a distinção entre imagem-signo-documento e imagem-coisa-ingrediente-da-vida-social tem pouca consistência — mas continua a ser repetida, pois chama a atenção, justificadamente, para o caráter discursivo da imagem (MENESES, 2003, p. 12).

Meneses contribui de forma significativa para nossos estudos, pois enfatiza que é necessário ir além da ideia do uso da imagem ou “coisas visuais” como documento; é imprescindível considerar a imagem como parte de nossa realidade, visto que está presente em nosso cotidiano em várias dimensões, usos e funções.

Sendo assim, quando nos propomos a estudar o uso da imagem no ensino, comprometemo-nos também a refletir sobre a importância do uso adequado da imagem na sala de aula como forma de preparar nossos alunos a lerem e compreenderem as diferentes imagens presentes no cotidiano.

3.3 O USO DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Há muito, no ensino de História, o uso de fontes históricas não-verbais, como a pintura, dá-se, na maioria das vezes, como mera ilustração de frases e textos, não sendo tomada como documento histórico. Porém, o uso da imagem, como a pintura, no ensino de História, permite um maior contato dos alunos com a chamada “cultura clássica”[14], tornando possível analisar o conteúdo da obra e o contexto social de sua produção. A pintura ou a reprodução de uma pintura permitem ao aluno imaginar e reconstruir o não-vivido, o tema estudado.

Segundo Calado (1994), a utilização da imagem, e em nosso caso, a pintura como documento e fonte histórica escolar, deve levar em consideração alguns princípios pedagógicos: deve-se fornecer pontos de referência, com os quais as imagens possam ser relacionadas; limitar os aspectos apresentados àquilo que é essencial; realizar uma apresentação gradual dos diversos elementos que a compõem e adicionar chaves de leitura, como, por exemplo, indicações verbais. Em razão de a imagem ser influenciada pelo contexto histórico do período de sua produção, a atenção do aluno deve ser direcionada para aquilo que é relacionado ao conteúdo estudado.

A imagem pode ser utilizada como meio para estruturar o pensamento em relação ao tema estudado. Desse modo, os princípios pedagógicos apontados, quando empregados pelo professor na sala de aula, contribuem para que o aluno compreenda o tema da obra apresentada. Esse tipo de trabalho permite que o aluno construa sua interpretação a respeito do tema estudado.

---

[14] Este termo é usado aqui para indicar os aspectos relacionados à originalidade da obra, a alta qualidade e os cânones preestabelecidos; as obras são produzidas valorizando os ideais clássicos de beleza e estética, visando à harmonia. As imagens clássicas resultam predominantemente de atividades manuais eminentemente humanas.

Knauss (2005, p. 280) explica que:

> A dificuldade que os alunos têm para aceitar a perspectiva científica de entendimento do mundo frequentemente não impede a reprodução de informações e interpretações prévias ao ensino formal [...] é recorrente a interpretação do desconhecido pelo conhecido, fazendo com que os valores e padrões do meio social modelem a forma de abordar a realidade. É assim que, apesar do processo formal de ensino, certas respostas e visões acerca das coisas do mundo persistem.

Knauss (2005) esclarece que a teoria do conhecimento contemporânea está marcada pela afirmação de que o conhecimento científico contradiz o conhecimento comum. O aluno geralmente possui um conhecimento comum aplicado em diferentes situações. Este conhecimento comum se estabelece e não conhece seus limites, não percebe a variedade de interpretações. O conhecimento científico busca superar esses limites. Para isso, entretanto, é necessário desconstruir o conhecimento comum e reconstruir o conhecimento. Faz parte do trabalho do professor construir uma narrativa para explicar um fato em um determinado contexto.

O conhecimento científico possui caráter cada vez menos absoluto. O que é próprio da ciência não é o dado apresentado, mas sim as formas de ler e interpretar os fatos e abordar os objetos de conhecimento.

Enquanto nas universidades os profissionais caracterizam sua produção pela defesa de um modelo explicativo, na educação básica, professores e alunos utilizam interpretações historiográficas de caráter distinto. Considerando que “[...] a ciência se caracteriza pela atitude de pesquisa, o que não a reduz à dimensão empírica, mas a define antes como procedimento metodológico e teórico [...]” (KNAUSS, 2005, p. 292), seria válido, na educação básica, usar diferentes explicações históricas, e demonstrar como se realiza o exercício interpretativo e confrontar tais explicações. Ademais, seria interessante iniciar os alunos em atividades de pesquisa e análise de documentos históricos, superando assim a dependência em relação aos fatos e versões sobre um conteúdo.

A escola, atualmente, já não tem o objetivo de transformar os alunos

em reprodutores de saberes; ela visa a fornecer condições que lhes permitam pensar e refletir. É importante que professores e alunos, utilizando diferentes meios e linguagens, não se limitem a reproduzir verdades, mas estudem o passado e o presente através de uma reflexão crítica.

Encerrando as reflexões acima apresentadas, podemos dizer que o profissional da área de História pode trabalhar a imagem como documento e, para isso, pode contar com variados enfoques e métodos disponíveis. Vale lembrar que "não são pois documentos os objetos da pesquisa, mas instrumentos dela: o objeto é sempre a sociedade" (MENESES, 2003, p. 5). É necessário ter em mente o tema a pesquisar, as hipóteses de trabalho formuladas, conhecer as características do documento e confrontá-lo com outros tipos de documentação, além de repensar as metodologias relacionadas ao trabalho com a imagem, analisando-a em sua complexidade, considerando a especificidade de cada objeto, seus significados e estabelecendo relações com a situação histórica de cada época.

O uso da imagem como documento e fonte histórica escolar e o uso de outras fontes documentais não deve ser restrito aos profissionais da academia. É importante que alunos da educação básica também aprendam desde cedo a trabalhar com documentos históricos, analisando-os e interrogando-os, com a presença e mediação do professor, o qual deve ajudar o aluno a construir a "destreza" ou o procedimento para utilizar esses objetos de forma adequada.

Sabemos que, principalmente no ensino, o trabalho do professor de História com a documentação visual enfrenta algumas dificuldades e uma delas é o acesso ao material. Na maioria das vezes, não é possível ter contato com a obra original; então, o aluno não percebe sua escala original e torna-se difícil analisar a materialidade do trabalho, como a tinta utilizada e outros materiais, além das operações desenvolvidas pelo artista sobre esses recursos. Analisar os diferentes elementos como a cor, o traço, os efeitos de luz e sombra usados pelo artista na construção de um determinado conjunto de significações permite melhor compreender a obra. "No caso da pintura histórica, tais recursos serviram para colocar em evidência determinadas concepções de história e de pintura, salientando personagens, realçando adereços, gestos e atos" (SILVA, 2000, p. 257).

A partir das reflexões expostas, é possível afirmar que as imagens, em especial a pintura, podem ser tomadas como documento e fonte histórica escolar. Todavia, é necessário que o professor considere as especificidades da obra e conduza os alunos na leitura da mesma. O uso da imagem permite ao aluno refletir e construir interpretações a respeito do tema estudado. Quando o professor chama a atenção dos alunos para os principais elementos da obra contribui para que haja uma melhor compreensão do tema em questão. Mas, como o aluno apreende a imagem, como a pintura, uma vez que esta é um texto não-verbal formada por signos? Para responder a essa questão, utilizamos estudos sobre a semiótica peirceana.

3.4 A COMPREENSÃO DE UM SISTEMA SÍGNICO

Considerando que a pintura é um texto não-verbal formada por signos, recorremos à Semiótica peirceana para melhor analisá-la, pois a Semiótica realiza investigações sobre signos, sistemas e processos sígnicos.

A escolha pela análise de pinturas referentes ao descobrimento do Brasil: “Descoberta do Brasil” (1922), de Oscar Pereira da Silva, e “Primeira Missa no Brasil” (1861), de Victor Meirelles, é resultante das indagações que estamos realizando sobre: “o uso das imagens em sala de aula e sua contribuição para a compreensão e organização dos conceitos históricos”. Cremos que a análise semiótica das pinturas poderá ampliar nossa visão sobre a compreensão das mesmas pelos alunos do ensino médio.

3.4.1 A semiótica peirceana

A Semiótica estuda todos os tipos possíveis de signos (a linguagem verbal e não-verbal), configurando-se como uma ciência que abarca todas as linguagens, com enfoque interdisciplinar, abrangendo uma área de estudo muito vasta e complexa, visto que estuda a realidade cultural, o contexto.

A pintura histórica é uma linguagem não-verbal. Tanto a linguagem verbal quanto as linguagens não-verbais expressam sentidos e, para isso, utilizam-se de signos. Enquanto a comunicação verbal se realiza através da língua, que pode ser oral ou escrita, a não-verbal se manifesta pelas expressões do corpo humano (olhar, gesto), por gráficos, imagens, números e sons.

Apesar da abrangência, a Semiótica limita-se às manifestações da linguagem como signo. Conforme Santaella (2000, p. 159),

> o signo é algo que, de um certo modo e numa certa medida, intenta representar, quer dizer, estar para, tornar presente alguma outra coisa, diferente dele, seu objeto, produzindo, como fruto dessa relação de referência, um efeito numa mente potencial ou real.

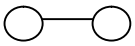
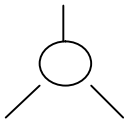
Desde a Revolução Industrial a Semiótica vem se disseminando como uma necessidade para o estudo da rápida multiplicação de “linguagens e códigos, dos meios de reprodução e difusão de informações e mensagens” (SANTAELLA, 1984, p. 18). Trata-se de uma ciência com a capacidade de explicar a diversidade de linguagens que surgiram e são veiculadas pelos meios de comunicação.

No Brasil, os estudos semióticos tiveram início em 1972, quando as obras de Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), físico, matemático e filósofo norte-americano, criador da lógica da linguagem, denominada por ele Semiótica, passaram a ser reconhecidas pelo público.

A semiótica de Peirce é triádica: todas as coisas que se apresentam ao ser humano podem ser caracterizadas em três categorias, estabelecidas por ele como sendo os três modos de os fenômenos se apresentarem à consciência. Esta relação triádica do signo, Signo, Objeto e Interpretante é a mais simples; no entanto, é a partir de sua aplicabilidade que iniciaremos o estudo sobre a análise semiótica da pintura histórica, pois, segundo Santaella, signos estéticos, como no caso da pintura, produzem tipos de misturas sígnicas mais complexas.

Peirce criou denominações para as três categorias: respectivamente,

primeiridade, secundidade e terceiridade. Ele também dividiu os signos em ícones, índices e símbolos. Observemos o quadro abaixo:

Categoria	Natureza	Figura	Características
Primeiridade	Quali-signo		Refere-se ao ícone, pertence à natureza da qualidade de sentimento. A haste na figura representa o estado de ser, o que é sem estar ligado a mais nada. Associa-se a expressões como intuição, instante, sentimento, espontâneo.
Secundidade	Sin-signo		Refere-se a índice; tem as características do real. A haste na figura neste caso representa algo “conectado” a alguma coisa. Aqui o sentimento se corporifica ou se encarna em algo.
Terceiridade	Legi-signo		Símbolo. O desenho faz referência a uma representação mais ampla, em que algo pode estar com uma multiplicidade de relações, apontada pelas hastes em várias direções. É a instância em que se formam os conceitos.

QUADRO 1 – A tríade sígnica e as categorias fenomenológicas
Fonte: ALVES, 2007, p. 6.

A experiência de primeiridade leva em consideração o signo em si mesmo; é a impressão de qualidade, a captação do fenômeno de maneira espontânea ou imediata. Então, a ideia é a primeiridade (ícone). Já a experiência de secundidade é a construção do signo, a consciência da parte inserida no todo, a relação com a materialidade, com a exterioridade; o signo é considerado na sua relação com o objeto e este é a secundidade (índice). A terceiridade (símbolo) faz a ligação entre a primeiridade e a secundidade, permitindo uma interpretação do mundo. Santaella (1984, p. 162), comenta que, na terceiridade,

> o signo pode ser examinado, é aquele que diz o tipo de efeito que ele está apto a produzir, e, de fato, de uma forma ou de outra, produzirá numa mente ou em qualquer equipamento interpretador, quando seu encontro com essa mente ou equipamento se efetivar.

Tomamos para estudo a pintura “Descoberta do Brasil”, 1922, de Oscar Pereira da Silva – Figura 1.

FIGURA 1 - Descoberta do Brasil (1922), Oscar Pereira da Silva.
Óleo sobre tela. 190 x 333 cm. Museu Paulista (São Paulo, SP).
Fonte: ITAUCULTURAL, 2009.

Se considerarmos as bases da semiótica peirceana para compreender a obra, podemos dizer que o impacto de presenciarmos um acontecimento (o signo – a pintura) sem pensarmos sobre ele constitui a primeiridade. Já a partir do momento em que temos a consciência do que vemos e ficamos chocados ou surpresos, ou seja, quando o signo produz um efeito, uma reação, como a surpresa por ver os nativos vestidos ou o encontro de dois povos diferentes sem confronto, e relacionamos o signo – a pintura ao objeto – índios, portugueses, configura-se a secundidade. Ao estabelecermos a relação entre a primeiridade e a secundidade, ocorre representação sígnica que nos leva a interpretar o fato; deduzimos, logo, que se trata do tema “descobrimento do Brasil”.

Para melhor compreensão das categorias fenomenológicas, é necessário entendermos a diferença entre consciência e razão. A consciência representa as ideias em diferentes profundidades e em permanente mobilidade, enquanto a razão é a camada superficial da consciência; portanto, a razão é parte

da consciência. A interpretação de um fato, sua contextualização, que ocorre na categoria denominada terceiridade, se dá num nível mais profundo da consciência.

São diferentes tipos de estrutura de raciocínio ou argumento, mas “[...] só há três e não mais do que três tipos de estrutura de raciocínio ou argumento: a dedução, a indução e a abdução, correspondendo à terceiridade, secundidade e primeiridade, respectivamente” (SANTAELLA, 2000, p. 164).

A abdução está no nível da primeiridade, ou seja, o indivíduo está diante de um fato surpreendente o qual gera uma hipótese. No nível da secundidade, a hipótese é testada: indução. A dedução é a conclusão, as consequências de uma hipótese, já no nível da terceiridade.

Aplicando esta estrutura de raciocínio na leitura da pintura “Descoberta do Brasil” vemos que o primeiro contato com a obra causa uma reação; sendo assim, o processo de pensamento que surge é a abdução, já que se inventa uma hipótese explicativa para um fenômeno ainda sem explicação, por exemplo, levanta-se como hipótese para o encontro pacífico entre português e nativo a ideia de o primeiro ser considerado deus pelo segundo. Contudo, em seguida, essa hipótese pode ser testada, utilizando-se de conhecimento sobre o contexto histórico referente ao fato e do momento em que a obra foi produzida (1922) e chega-se a uma conclusão; neste momento, estamos agindo no nível da terceiridade.

Como vemos, trata-se de três tipos de raciocínio empregados “tanto pelo artista ao criar seus objetos estéticos, quanto pelos receptores no ato de apreensão e talvez compreensão desses objetos” (SANTAELLA, 2000, p. 164).

3.4.2 A estética semiótica

As bases da semiótica, as categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade, contribuem de forma significativa para se compreender a obra de arte, no nosso caso a pintura, e pensar as questões estéticas. Tomar os conceitos da semiótica de Peirce para pensar uma estética é um uso válido de “conceitos teóricos

da semiótica que versam sobre a natureza, comportamento, potenciais e limites dos signos, com a finalidade de se pensar uma teoria estética aplicável à leitura e interpretação dos signos artísticos" (SANTAELLA, 2000, p. 173).

Na estética semiótica, a obra de arte não é tratada como um objeto, mas sim como um signo, "cujos processos de produção e recepção constituem processos peculiares de semiose" (SANTAELLA, 2000, p. 168), ou seja, processos peculiares de ação do signo.

Tomamos para estudo uma segunda pintura "Primeira Missa no Brasil", 1861, de Victor Meirelles – Figura 2.

FIGURA 2 - Primeira Missa no Brasil (1861), Victor Meirelles.
Óleo sobre tela. 268 x 356 cm. Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ)
Fonte: ITAUCULTURAL, 2009.

No caso da pintura, o artista pinta com uma intenção e sua visão de mundo é determinada pelo estilo artístico. Em relação a Victor Meirelles, pela estética romântica e outras convenções, devemos considerar que o pintor foi incentivado por Araújo Porto-Alegre, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB e vinculado à Acadêmia Imperial de Belas Artes - AIBA, e chegou a ser identificado como o pintor da monarquia. A obra produzida é resultado de uma

ação mental e pode ser compreendida pelo público. Ao criar a obra, o artista busca uma qualidade relacionando o signo com seu objeto e dando origem a um ícone. Durante o processo criativo, o artista avalia sua obra buscando qualidade.

Victor Meirelles, como pintor de História “cria o passado onde antes não havia nada. O fato torna-se cenário, o cenário prende o olhar. [...] A partir de então, as diversas cenas, construídas ou por construir, colocavam à disposição de todos os membros da sociedade uma memória coletiva” (BITTENCOURT, J. N. 2000, p. 160). O Estado, que se encarregava da formação do artista, encomendava-lhes sua memória, como a “Primeira Missa no Brasil”. Nesta obra, portugueses e nativos confraternizam à sombra da cruz, colocada no centro. Essa confraternização deveria servir de inspiração no final do século XIX e início do XX para o povo brasileiro.

O artista pinta para provocar certa reação no expectador, como para provocar prazer. Quando a obra se destina a produzir significado ou proporcionar conhecimento, caso da pintura histórica, o artista avalia a obra com um cuidado ainda maior, pois precisa garantir que o público tenha a reação a que ele se propôs a provocar e compreenda sua intenção.

Considerando as categorias fenomenológicas, podemos dizer que a obra de arte é “um sin-signo devido ao seu caráter inovador e criativo, mas, na sua materialidade, é um quali-signo, assim como é também um legi-signo se os aspectos de convencionalidade são levados em consideração” (SANTAELLA, 2000, p. 170).

No caso da pintura, esta só funciona como signo porque há uma mente interpretadora que apreende algumas qualidades, ou seja, o homem semi nu pode ser tomado como índio através de uma relação de comparação, similaridade, cujo resultado é a semelhança. A relação signo – objeto permite contextualizar o signo e estudar as situações a que ele se refere. É um sin-signo por se tratar de um existente relacionado a outro existente; é um signo e não um objeto. É um legi-signo, visto que as regras interpretativas para a produção do interpretante estão inclusas no próprio signo, por exemplo, a cruz como símbolo do cristianismo.

Na obra de arte, a relação do signo com seu objeto (aquilo a que o signo se refere) dá origem ao ícone o qual, ao se apresentar na primeiridade, “é aquilo que tem frescor, originalidade, sendo espontâneo e livre, enfim, algo de natureza monádica, o ícone parece preencher muitas das condições do signo estético” (SANTAELLA, 2000, p. 177). O ícone como signo estético possui uma natureza de quali-signo.

É importante lembrar, no entanto, que, o signo mantém relações ambíguas com seus possíveis objetos:

> E é essa ambiguidade, nas aplicações do signo a algo que está fora dele, que é responsável pelo efeito de abertura interpretativa [...] o que faz do estético aquilo que ele é, não é a referência, mas a ambiguidade dela. São as qualidades intrínsecas do signo que se colocam em primeiro plano, [...] que faz desse signo o que ele é: estético (SANTAELLA, 2000, p. 180).

A obra de arte é um tipo de signo que é capaz de dar forma, pois o artista ao criar seu objeto estético, ou melhor, o signo estético, parte da abdução, ou seja, de uma descoberta, de uma iluminação; inicialmente suas ideias estão na camada superficial da consciência.

Segundo Santaella (2000), a contemplação estética se produz na mistura das três categorias: primeiridade, secundidade e terceiridade, visto que envolve elementos próprios ao sentir, assim como ao esforço interpretativo implícito na observação de um objeto, além da intenção de compreensão dos signos.

Os signos podem desencadear processos interpretativos complexos a partir dos quais o receptor, aquele que contempla uma pintura, pode atingir a terceiridade. Tomando como exemplo a análise da pintura “Primeira Missa no Brasil”, se o receptor compreender a intenção do artista, isto é, se analisar o contexto histórico em que a obra foi criada e compreender a ideia que se deseja transmitir, índios e portugueses como ancestrais da nação, terá alcançado a terceiridade. Todavia, dependendo do receptor, o interpretante pode permanecer apenas no nível da primeiridade, envolvendo-se num sentimento não-cognitivo. Santaella (2000, p.

184) observa que

> A inseparabilidade das categorias nos faz ver que, longe de se tratar aí de uma exclusividade do sentimento, trata-se, isto sim, de uma espécie muito peculiar de mistura inextricável entre o sentir e o pensar que dá ao estético seu matiz característico. Entretanto, por mais que o efeito estético seja preponderante, a ênfase que a semiótica coloca no signo em si mesmo não permite que se perca de vista a objetividade do signo. É essa objetividade que possibilita a reflexão.

Mesmo permanecendo no nível da primeiridade o receptor pode compreender as emanações dos signos. No caso das pinturas sobre o descobrimento do Brasil “Descoberta do Brasil” e “Primeira Missa no Brasil ”, o índio, por exemplo, é retratado de forma idealizada.

As categorias organizadas por Peirce contribuem de forma significativa para a compreensão do processo de construção da imagem, em especial da pintura. O produtor da obra faz um percurso pelos diferentes níveis (primeiridade, secundidade, terceiridade), já que sua intenção é expressa na organização dos diferentes elementos os quais compõem a pintura.

A compreensão da imagem pelo leitor também se dá através de um percurso semiótico, em que o interpretante pode permanecer tanto no nível da primeiridade como aprofundar o processo cognitivo, alcançando o nível da terceiridade. O leitor tem tanta importância quanto o autor, pois seu esforço intelectual irá interferir na interpretação dos signos, reconhecendo a intenção do autor e o uso social e ideológico dos signos. Por isso, o conhecimento sobre o momento histórico em que a obra foi produzida ajudará a entender os signos presentes num nível de terceiridade. Em consonância com a semiótica peirceana, qualquer linguagem deve ser compreendida de acordo com o contexto em que foi produzida. Todo texto (verbal ou não-verbal) nasce de um contexto e a compreensão de um sistema sígnico implica considerar a situação em que é utilizado, ou seja, o seu contexto.

Nesta parte do trabalho, tomamos para análise apenas duas das quatro pinturas históricas escolhidas para estudo. Nosso objetivo foi aplicar a

semiótica peirceana, analisando como esta ciência contribui para compreensão do texto não-verbal, no nosso caso, a pintura histórica. Apresentamos, a seguir, estudo sobre as quatro pinturas históricas com informações referentes a seus autores, tendo em vista conhecer as obras e o contexto de sua produção.

3.5 AS PINTURAS HISTÓRICAS

O século XIX foi a era da pintura histórica propriamente dita, principalmente o período compreendido entre a Revolução Francesa (1789) e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Jacques-Louis David (1748-1825) foi o pintor representante dessa etapa inicial, realizando obras com episódios da própria Revolução como a morte de Marat, além de alegorias cívicas do universo revolucionário. Conforme Silva (2000, p. 258), “[...] a pintura surgia como lição cívica, ensinando aos contemporâneos como se portar, num projeto de educação da sociedade”.

Para Burke (2005), esse tipo de pintura surgiu no Renascimento, quando os artistas começaram a pintar cenas da História antiga. No século XIX, predominaram os temas nacionais; os eventos históricos referentes à História moderna eram frequentemente representados, como as batalhas ou temas tais qual o “Grito do Ipiranga”, de Pedro Américo. No entanto, após 1914, a pintura histórica perdeu importância, ameaçada então pelo surgimento da fotografia e do filme e pela reação contra a glorificação da guerra.

Uma das características da pintura histórica é a produção de obras em grandes dimensões, as quais podiam ser exibidas apenas em amplos espaços e que tinham o Estado como tema e comprador, “[...] fator de peso para a definição de uma face oficial para essa pintura [...] configurando um campo temático do civismo instituídos – heróis nacionais e personagens conexos, instituições e memória [...]” (SILVA, 2000, p. 258).

Segundo Burke (2004), se considerarmos o contexto do século XIX, os pintores podem ser considerados historiadores, visto que realizavam estudos

sobre o tema o qual desejavam representar, tinham contato com documentação da época e bibliografia pertinente ao tema, além de consultarem historiadores.

Por isso, para compreender uma pintura histórica, é necessário conhecer o contexto histórico de sua produção, incluindo as concepções de historicidade com que trabalhavam os artistas e que também alimentavam o imaginário social de seus consumidores.

> Se datação, contexto político e outras questões não forem levados em conta, a pintura histórica finda sendo abordada como se não englobasse concepções de história, limitada à imagem da história 'tal qual ocorreu', 'prova de verdade', 'retrato', 'espelho'.... A imagem da pintura histórica, todavia, corresponde a uma interpretação da história, fazendo ver a trajetória de um país sob determinados ângulos, que envolviam, no caso do Brasil, valores como missão civilizatória européia, cristianização e formação nacional, mesclados a concepções sobre personagens, acontecimentos e suportes de informações (SILVA, 2000, p. 259).

Para estudar estas pinturas dentro do contexto histórico em que foram feitas, é essencial conhecer seus patronos, como os governantes, a aristocracia ou a elite, e não se pode ignorar a importância dos compradores de reproduções de pinturas históricas.

Burke (2005) comenta que existem seis modos de enxergar o passado: o primeiro deles, mais comum e mais conhecido foi, segundo Burke, "uma representação épica", representando ações heroicas e grandes momentos de um estado ou nação; é considerado um estilo "enobrecedor" ou "idealizador" e incluem-se neste grupo as pinturas sobre o descobrimento do Brasil. Esse tipo de pintura ficou ameaçado pela reação anti-heroica e anti-guerra após 1914. O segundo tipo de pintura histórica é aquele que mais se aproxima da tragédia, cujos temas são selecionados principalmente por causa do apelo emocional o qual possuíam. Já o terceiro tipo de pintura histórica pode ser chamada de realista, ou seja, faz uma abordagem discreta e não-heroica, possui algo em comum com a pintura de gênero. O quarto tipo é a pintura histórica crítica na qual o artista apresenta "o lado negro" do tema em questão, fazendo críticas ao assunto; trata-se de um tipo raro de pintura histórica. O quinto modo é o estilo anedotal, tipo de pintura histórica no qual o artista preocupa-se em mostrar os momentos privados de figuras públicas. O sexto tipo de

pintura histórica é o “história como alegoria”, em que o artista faz paralelos entre o presente e passado ou alusões ao presente, usa o passado para comentar o presente e permite que o observador repense o passado. Esses diferentes modos coexistiram no século XIX, resultando em maior autonomia do artista.

Silva (2000) afirma que é necessário distinguir a historicidade que marca qualquer produção em artes visuais da pintura histórica como gênero definido. Toda pintura possui historicidade, uma data, está inserida em um contexto social e com ele se articula. Mesmo as pinturas que versam sobre temas históricos, por si, não se confundem com a pintura histórica como gênero definido no período que compreende entre final do século XVIII e começo do século XX.

No Brasil, nesse período, também foram produzidas diversas pinturas históricas. A composição dessas pinturas históricas apoiou-se em fontes historiográficas e os pintores, na maioria das vezes, vinculados à Academia Imperial de Belas Artes – AIBA, tiveram grande contato com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro -IHGB.

> O esforço da historiografia brasileira ao longo do séc. XIX esteve, como se sabe, centrado no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sendo bastante estreito o vínculo entre esta instituição e a AIBA. Sua produção historiográfica privilegiou sistematicamente a monarquia e o imperador Pedro II como base da unidade nacional, e, a exemplo do IHGB e buscando seguir-lhe o modelo conservador na produção de um discurso conciliador com o projeto político de nação e de construção da identidade brasileira, outros institutos históricos foram gradativamente surgindo pelo Brasil (SALGUEIRO, 2002, p. 8).

Para a produção de uma pintura, o artista devia cumprir as exigências feitas por quem a encomendou, principalmente quanto às fontes consultadas para a realização da obra, havendo então um controle da sua interpretação sobre o tema em questão. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB adquiriu um papel central, fornecendo as fontes escritas muitas vezes consultadas pelos artistas.

Ao tratar desse assunto, devemos considerar que, nesse mesmo período, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB tinha como objetivo

pensar a história brasileira de forma sistematizada, delinear um perfil para a nação brasileira.

> A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. [...] a construção da idéia de nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa. Nação, Estado e Coroa aparecem enquanto uma unidade no interior da discussão historiográfica relativa ao problema nacional (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Segundo Guimarães, a nação brasileira foi pensada como representante da ideia de civilização no Novo Mundo; dessa forma, a historiografia excluiu os índios e os negros. Sob a proteção do Imperador, em meados do século XIX, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB empenhava-se para escrever a História do Brasil como “[...] palco de atuação de um Estado iluminado, esclarecido e civilizador, eis o empenho para o qual se concentram os esforços do Instituto Histórico [...]” (GUIMARÃES, 1988, p. 10). O Imperador concedia bolsas de maneira a vialibizar o trabalho de pesquisadores, os quais, influenciados pelo iluminismo português, católico e conservador, tratavam a História como um processo linear e marcado pela noção de progresso.

Para argumentar cientificamente a inferioridade dos índios e mostrar a necessidade da presença do branco europeu para civilizar estes povos, os pesquisadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB utilizaram estudos arqueológicos, linguísticos e etnográficos para ter acesso à cultura indígena. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB manteve contato com o Instituto Histórico de Paris, fundado em 1834, o qual forneceu parâmetros para o trabalho historiográfico. Destaca-se no IHGB o nome de Manuel de Araújo Porto Alegre, vinculado à Academia Imperial de Belas Artes - AIBA e defensor das relações entre a monarquia e os intelectuais. O projeto do IHGB deveria garantir uma identidade à nação, realizando a ideia da mescla das três raças, construindo o mito da democracia racial. As fontes eram buscadas na Espanha e Portugal e no interior do Brasil materiais que possibilitavam estudar os diferentes grupos indígenas (GUIMARÃES, 1988).

No mesmo período em que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB se dedicava a pensar a nação brasileira, também houve, principalmente entre 1850 e 1920, manifestações artísticas centradas na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro que após a proclamação da república recebeu o nome de Escola Nacional de Belas Artes. Victor Meirelles fez parte da primeira geração da Academia.

No Brasil, o Estado foi o principal encomendante de pinturas históricas, além de se encarregar da formação dos produtores. Os artistas passaram a criar cenários colocando à disposição da sociedade uma memória coletiva. Um bom exemplo é Victor Meirelles, que, na obra "Primeira Missa no Brasil" (1861), mostra os europeus e os povos nativos em uma confraternização a qual deveria servir de inspiração para o momento em que a obra foi criada (BITTENCOURT, J. N., 2000).

Foram inúmeras as pinturas históricas produzidas no Brasil, salientamos que foram quatro as obras tomadas para estudo neste trabalho: "Índios a bordo da nau capitânia" (1867-1939) e "Descobrimento do Brasil" (1922) de Oscar Pereira da Silva; "Primeira Missa no Brasil" (1861) de Victor Meireles, "Elevação da Cruz" (1879) de Pedro Peres. Essas obras versam sobre o mesmo tema: "O descobrimento do Brasil", representando a "inauguração da nação", e foram utilizadas com os alunos do Ensino Médio. Apresentamos a seguir referências sobre o pintor de cada obra e o tema sobre o qual versam.

3.5.1 "Primeira Missa no Brasil" (1861), de Victor Meirelles

Victor Meirelles de Lima[15] nasceu em Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, em 1832. Foi pintor, desenhista e professor. Iniciou seus estudos artísticos por volta de 1838, com o engenheiro argentino Marciano Moreno. No ano de 1847, mudou-se para o Rio de Janeiro e se matriculou na Academia Imperial de Belas Artes - AIBA (marcada por professores franceses vindos em 1816)

[15] As informações sobre a vida de Meirelles foram obtidas no site www. itaucultural.org.br. Acesso em agosto de 2007.

onde, em 1849, iniciou o curso de pintura histórica. Em 1852 ganhou o prêmio de viagem ao exterior e no ano seguinte seguiu para a Itália. Em Roma frequentou, em 1854, as aulas de Tommaso Minardi (1787 - 1871) e, posteriormente, de Nicola Consoni (1814 - 1884), com quem realizou uma série de estudos com modelo vivo. Em Roma, Meirelles entrou em contato com a pintura "purista"[16].

Com a prorrogação da pensão que lhe foi concedida, continuou sua formação estudando em Paris onde, em 1857, matriculou-se na Escola Superior de Belas Artes. Durante o período em que permaneceu no exterior, correspondeu-se com Araújo Porto-Alegre (1806 - 1879), membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB e vinculado à Academia Imperial de Belas Artes - AIBA. Retornou ao Brasil em 1861 e, um ano depois, foi nomeado professor de pintura histórica da AIBA, cargo que exerceu até 1890. Entre os anos de 1869 e 1872, executou duas grandes telas, "Passagem do Humaitá" e "Batalha de Riachuelo".

Com a Proclamação da República, a Academia Imperial de Belas Artes - AIBA passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes - ENBA. Surgiram propostas de renovação no ensino das artes e os antigos professores, como Victor Meirelles, foram exonerados. Ele passou a ser marginalizado, por ser identificado como o pintor oficial da monarquia.

Procurando alternativa à pintura histórica e às encomendas oficiais, Victor Meirelles criou uma empresa de panoramas da cidade do Rio de Janeiro. Entre eles, destaca-se o "Panorama Circular da Cidade do Rio de Janeiro", feito na Bélgica, juntamente com Henri Langerock (1830 - 1915). A pintura de panorama, mostrando não somente a beleza, mas o grau de desenvolvimento urbanístico e industrial da capital, servia como propaganda do Brasil junto aos futuros imigrantes europeus, aos quais cabia satisfazer a demanda de mão-de-obra livre provocada pela já iminente abolição da escravatura.

---

[16] A pintura purista é uma arte na qual o desenho é mais delicado, as cores são suavizadas e uma geometria interna de tranquilo equilíbrio preside à composição. Todos esses princípios surgem com clareza na "Primeira Missa no Brasil" (1861), em que Meirelles mostra um momento harmônico e espiritual.

Victor Meirelles tem papel importante na formação de vários artistas, na segunda metade do século XIX, devido a sua longa carreira como professor. Victor Meirelles faleceu em 22 de fevereiro de 1903 no Rio de Janeiro.

Tomamos para estudo a obra abaixo – Figura 3:

FIGURA 3 - Primeira Missa no Brasil (1861), Victor Meirelles.
Óleo sobre tela, 268 x 356 cm. Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ).
Fonte: ITAUCULTURAL, 2009.

Na permanência em Paris, Victor Meirelles pintou o quadro "Primeira Missa no Brasil" (obra executada entre 1859 e 1861), por sugestão de Araújo Porto-Alegre. Segundo Coli (2003), para pintar a cena, Meirelles releu a carta de Caminha e consultou o historiador Ferdinand Denis, da Biblioteca Santa Genoveva, em Paris, além de se inspirar na *Première messe em Kabilie*, obra pintada por Horace Vernet. A Primeira Missa retratou, na verdade, a segunda missa, celebrada no dia 1º de maio de 1500. Na obra, Meirelles instaura um:

> Momento harmônico e espiritual, onde se concertavam mundos opostos. Para tanto, Meirelles dispôs as multidões conforme um triângulo largo que se abre para o espectador, evitando a rigidez simétrica. [...] No primeiro plano, os índios compõem um friso a contraluz, que faz recuar a cena principal, onde frei Henrique de Coimbra procede à elevação. [...] Meirelles atingiu a convergência rara de formas, intenções e significados que fazem com que um quadro entre poderosamente dentro de uma cultura. Esta imagem do descobrimento dificilmente poderá vir a ser apagada, ou substituída. Ela é a primeira missa no Brasil. São os poderes da arte fabricando a História (COLI, 2003, p. 383 – 384).

No momento em que o quadro foi pintado, a temática indianista estava presente na literatura romântica brasileira e nas artes plásticas. Destaca-se o sentido poético de organização dos grupos que participam da cena e a gama cromática, com sutilíssimas passagens de tons. A cena principal estende-se ao longe e o olhar do espectador é direcionado para a cruz, no alto. No plano de fundo, há uma paisagem com luz suave, na qual está presente a vegetação tropical. Meirelles cria uma imagem da História que dificilmente pode ser esquecida e que, para muitos setores da intelectualidade do século XIX, é a primeira grande obra de arte brasileira. Na “Primeira Missa no Brasil”, os descobridores são mostrados confraternizando com os nativos à sombra da cruz, colocada no centro da tela, confraternização a qual deveria servir de inspiração para a sociedade no século XIX.

3.5.2 “Elevação da Cruz” (1879), de Pedro Peres

Pedro Peres[17] nasceu em 10 de novembro de 1850 em Lisboa, Portugal. Chegou ao Brasil com cinco anos de idade e aqui realizou toda a sua formação artística, primeiro no Liceu de Artes e Ofícios e, após 1868, na Academia Imperial de Belas Artes - AIBA. Na AIBA, foi aluno de Victor Meirelles. O nome de Pedro Peres começou a se tornar famoso na Exposição Geral de 1879, com “Elevação da Cruz”. A composição, o desenho e o colorido da obra lembram a “Primeira Missa”, de Meirelles. A “Elevação da Cruz” também está estreitamente relacionada com o fato descrito na Carta de Caminha:

[17] As informações sobre a vida de Pedro Peres foram obtidas no site www. itaucultural.org.br. Acesso em agosto de 2007.

> E hoje que é sexta-feira, primeiro dia de maio, pela manhã, saímos em terra com nossa bandeira; e fomos desembarcar acima do rio, contra o sul onde nos pareceu que seria melhor arvorar a cruz, para melhor ser vista. E ali marcou o Capitão o sítio onde haviam de fazer a cova para a fincar. E enquanto a iam abrindo, ele com todos nós outros fomos pela cruz, rio abaixo onde ela estava. E com os religiosos e sacerdotes que cantavam, à frente, fomos trazendo-a Dalí, a modo de procissão (CAMINHA, 2009).

Em 1879, Pedro Peres foi para a França, onde permaneceu até 1881, frequentando especialmente os meios artísticos de Paris. Ao regressar, deu início a carreira de pintor de história, gênero e retrato, e foi professor no Liceu de Artes e Ofícios, onde lhe coube substituir Victor Meirelles. Morreu em 1923 no Rio de Janeiro.

Tomamos para estudo a pintura “Elevação da Cruz” – Figura 4.

FIGURA 4 - Elevação da Cruz em Porto Seguro – BA (1879).
Óleo sobre tela, 119 x 202 cm. Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ).
Fonte: DEZENOVEVINTE, 2009.

Pedro Peres descreve a cena direcionando o olhar do espectador para a cruz, que é elevada por um grupo de portugueses. Para isso, usa a incidência da luz, sendo que um dos homens que levanta a cruz é retratado por Peres olhando para o leitor da obra. Assim como Meirelles, também dispôs as multidões conforme

um triângulo largo. No primeiro plano, índios e portugueses se misturam em um clima de tranquilidade e, no canto inferior direito, um grupo formado por portugueses aguarda a elevação da cruz. Os indígenas são apresentados como objetos de conversão e observadores da ação alheia. Cabral é apresentado de perfil, ao fundo, observando outros portugueses, enquanto um padre jesuíta é retratado interagindo com uma índia. A natureza também está presente na obra de Peres.

3.5.3 “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau capitania” (c. 1900), de Oscar Pereira da Silva

Oscar Pereira da Silva[18] nasceu em 27 de agosto de 1867 em São Fidélis - RJ. Foi pintor, decorador, desenhista e professor. Entre 1882 e 1887, estudou na Academia Imperial de Belas Artes - AIBA e foi aluno de Victor Meirelles. Em 1887, tornou-se ajudante de Zeferino da Costa na decoração da Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro. Conquistou o último prêmio de viagem ao exterior concedido pelo imperador D. Pedro II (1825 - 1891), transferindo-se para Paris em 1889. Retornou ao Brasil em 1896 e lecionou no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo - LAOSP e no Ginásio do Estado. Em 1897, fundou o Núcleo Artístico, que, mais tarde, transformou-se na Escola de Belas Artes, onde deu aulas. Entre 1903 e 1911, trabalhou na decoração do Teatro Municipal de São Paulo, elaborando três murais: “O Teatro na Grécia Antiga”, “A Dança” e “A Música”. Como pensionista do Governo do Estado de São Paulo, viajou a Paris em 1925. Na cidade de São Paulo estão seus principais trabalhos, entre os quais se destaca a obra “Descoberta do Brasil [Desembarque de Cabral em Porto Seguro]”, 1922, do Museu Paulista da Universidade de São Paulo - MP/USP.

Em Paris, Oscar Pereira da Silva realizou seu aprimoramento artístico nos ateliês de pintores conservadores e, devido à formação acadêmica que recebeu, não se deixou influenciar pela pintura moderna, preferindo continuar numa linha tradicional, trabalhando com assuntos bíblicos e históricos.

---

[18] As informações sobre a vida de Oscar Pereira da Silva foram obtidas no site www. itaucultural.org.br. Acesso em agosto de 2007.

Suas composições são características da expansão da pintura no meio artístico brasileiro no início da República, o que explica sua alta produtividade e aceitação no período. Oscar Pereira da Silva inseriu-se com sucesso num contexto em que o ensino artístico e as encomendas oficiais eram as principais fontes de atividades para os artistas. Exerceu, então, a atividade de professor e foi bastante solicitado a realizar obras para instituições ligadas ao governo.

Oscar Pereira da Silva criou temas da história nacional ou paulista, como, por exemplo, a obra "Descoberta do Brasil [Desembarque de Cabral em Porto Seguro]". A tela é a mais popular representação da chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil e ainda hoje está presente em livros didáticos. A obra foi realizada para as comemorações do centenário da Independência do Brasil, em 1922.

Oscar Pereira da Silva morreu em 17 de janeiro de 1939, em São Paulo.

Tomamos para estudo as obras abaixo – Figura 5 e Figura 6:

FIGURA 5 - Descoberta do Brasil (1922), Oscar Pereira da Silva.
Óleo sobre tela. 190 x 333 cm. Museu Paulista (São Paulo, SP).
Fonte: ITAUCULTURAL, 2009.

A obra “Descoberta do Brasil” mostra o encontro entre portugueses e indígenas. Oscar Pereira da Silva dividiu o quadro em duas zonas com igual proporção: o mar, com barcos e seus tripulantes, com a Cruz de Malta nas velas dos navios, com a civilização cristã mostrada sob o efeito de luzes, cores brancas e azuis, e a da terra, com os nativos, curiosos, em meio à natureza, mostrados com cores mais escuras em um ambiente mais sombrio.

FIGURA 6 - Índios a bordo da nau Capitânia (c. 1900), Oscar Pereira da Silva
47 x 60,2 cm. Museu Paulista (São Paulo, SP)
Fonte: IMAGES.GOOGLE, 2009.

“Índios a bordo da nau Capitânia” é uma produção estreitamente relacionada à Carta de Pero Vaz de Caminha, mostrando a visita dos índios ao navio de Pedro Álvares Cabral e sua reação diante dos objetos e bebidas que lhes eram apresentados. Os personagens são retratados por Oscar Pereira da Silva a partir do centro da tela. Pedro Álvares Cabral é retratado sob uma tenda vermelha e os nativos sob o sol. Os nativos são a minoria na nau. Segundo Silva (2000), a visão de outras caravelas e de barcos menores dá a impressão da situação de isolamento dos índios em sua própria terra.

As quatro pinturas históricas aqui apresentadas foram estudadas com alunos do ensino médio, visando a observar como contribuem para a compreensão do tema “descobrimento do Brasil”. No próximo capítulo, apresentamos o desenvolvimento do trabalho.

4 CAPITULO III - APLICABILIDADE E QUESTÕES METODOLÓGICAS

A imagem tomada como documento, fonte histórico escolar e recurso metodológico pode contribuir para a construção do conhecimento, para a elaboração da narrativa histórica e formação da consciência histórica, constituindo-se como objeto mediador importante. Dessa maneira, com o objetivo de verificar como acontece a organização dos conceitos históricos a partir do uso da imagem enquanto fonte histórica escolar, realizamos um conjunto de aulas sobre o tema "o descobrimento do Brasil" com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Cornélio Procópio - PR. Ao definir o tema "o descobrimento do Brasil", selecionamos os documentos históricos os quais podem ser utilizados em sala de aula para estudo do mesmo, como a "Carta de Pero Vaz de Caminha" (1500) e as pinturas históricas "Descoberta do Brasil" (1922) e "Índios a bordo na nau capitania" (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, "Primeira Missa no Brasil" (1861) de Victor Meirelles e "Elevação da Cruz" (1879) de Pedro Peres. Apresentaremos os dados coletados a partir de questionários e os analisaremos confrontando com o objetivo acima exposto.

A pesquisa foi realizada com 76 alunos[19] na faixa etária de 14 a 18 anos. Para melhor visualizar como os alunos constroem o conhecimento e organizam os conceitos históricos utilizando a imagem, optamos por desenvolver a pesquisa com turmas em que ministramos aulas de História, mas em que também fosse possível trabalhar o tema escolhido sem comprometer o planejamento anual da disciplina. Sendo assim, foram escolhidas quatro turmas do Ensino Médio (1º ano A, 1º ano B, 2º ano A, 2º ano B). Todas as turmas tinham duas aulas geminadas semanais da disciplina de História. Os alunos da 1º ano B e 2º ano A constituem o Grupo E (tomamos essa letra para indicar Escrita e a letra I para Imagem) de nossa pesquisa enquanto os alunos do 1º ano A e 2º ano B constituem o Grupo I.

Ainda é importante ressaltar que o estudo do mesmo tema por

[19] Este número mostra o total de alunos que estiveram presentes em todas as aulas destinadas para a realização do trabalho e que realizaram todas as atividades propostas (desde o questionário socioeconômico até o mapa conceitual). Quatro alunos não estiveram presentes em todas as aulas, realizando, então, apenas algumas atividades. Sendo assim, de um total de 80 alunos, utilizamos para análise as atividades realizadas por 76.

alunos de séries diferentes foi possível porque em 2007 ocorreu uma adequação na proposta pedagógica da disciplina de História naquela escola. Após dividir as quatro turmas em dois grupos, optou-se em utilizar apenas a “Carta” com os alunos do Grupo E, pois esses tinham aulas de História após o intervalo e, como retornavam para a sala irrequietos, os primeiros minutos eram sempre destinados a acalmá-los. Uma atividade diferenciada, como o estudo das pinturas históricas referentes ao “descobrimento do Brasil”, poderia deixar os adolescentes ainda mais eufóricos, o que é normal, quando se trata de uma proposta diferente de trabalho; contudo tal comportamento poderia inviabilizar o desenvolvimento da nossa pesquisa ou exigir um número maior de aulas comprometendo, assim, o planejamento anual, considerando que estávamos no quarto bimestre de 2007. Os alunos do Grupo I desenvolveram análises utilizando as pinturas selecionadas, visto que esses tinham aulas da disciplina antes do intervalo. Esse critério foi adotado visando a realizar um estudo comparativo entre o grupo que teve acesso a reprodução de pinturas e o grupo que utilizou apenas documento escrito, e a partir daí, averiguar como ocorre a construção do conhecimento histórico fazendo-se uso da imagem em sala de aula.

Após definir as turmas em que seria desenvolvido o trabalho e dividi-las em dois grupos com a proposta de estudo do tema “descobrimento do Brasil” e dos conceitos “nação” e “cultura” utilizando fontes históricas diferentes, aplicamos um questionário socioeconômico (ANEXO I) para conhecer melhor o perfil dos alunos. Embora fosse possível perceber que os alunos pertenciam a um mesmo grupo social, o questionário respondido pelos alunos fornece informações referentes a idade, família, ocupação do tempo livre, estudos e a visão que os mesmos têm da História. Apresentamos a seguir o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa.

4.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com 76 alunos de quatro turmas do Ensino Médio de uma escola localizada no centro do município de Cornélio Procópio – Paraná[20] e em 2007 contava com 605 alunos matriculados, distribuídos em 22

[20] O município de Cornélio Procópio, localizado a 440 Km da capital Curitiba está no norte pioneiro paranaense em uma área de 637 Km2. De acordo com dados do IBGE/ 2008 possui 48.427 habitantes.

turmas funcionando no período matutino, verpertino e noturno. Do total de alunos, 213 estavam matriculados no Ensino Fundamental (séries finais), 250 no Ensino Médio e 142 no Curso de Técnico em Secretariado (Subsequente).

A matriz curricular implantada em 2007 de forma simultânea para todas as séries do ensino médio estabeleceu o seguinte número de aulas de História: 2 aulas no 1º ano, 2 aulas no 2º ano e 3 aulas no 3º ano.

Ao encerrar o período letivo em 2007, tivemos o seguinte índice de rendimento escolar e movimentação de alunos: Ensino Fundamental – 81,60 % de aprovação, 15,40 % de reprovação e 3,00 % de abandono; Ensino Médio – 60,40 % de aprovação, 18,90 % de reprovação e 20,70 % de abandono. Os elevados índices de reprovação e abandono no ano de 2007 foram muito discutidos em reuniões realizadas pelos professores e equipe pedagógica da escola que levantaram as seguintes hipóteses: casos de indisciplina, ausência da família no acompanhamento da vida escolar, alunos faltosos, alguns com dificuldade para conciliar trabalho e estudo, não dedicam horas aos estudos e realizam poucas leituras.

Em 2007, o Colégio contava com 51 professores e 21 funcionários distribuídos nas seguintes funções: direção, secretaria, biblioteca, serviços gerais e pedagogos.

Sobre o espaço físico destinado ao trabalho pedagógico, o Colégio possuía 11 salas de aulas e uma biblioteca. O laboratório de física, química e biologia encontrava-se em péssimas condições de uso e o laboratório de informática inicialmente foi destinado para uso dos professores. O Colégio só passou por reformas no início de 2008, mas não houve ampliação do espaço. Apenas em 2008 foi montado um laboratório de informática destinando-se ao uso dos alunos.

Considerando que os sujeitos de nossa pesquisa são jovens que frequentam o ensino médio da escola pública, é importante pensar também sobre as políticas públicas voltadas para a organização deste nível de ensino. Em relação ao ensino de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1998) oferecem referências metodológicas e uma organização e seleção de conhecimentos para que

as escolas estruturem o conteúdo a ser ministrado, o que não deixa de provocar ainda muitos debates entre os professores da rede pública quanto a sua aplicação e os professores universitários no tocante a sua elaboração. Para o ensino médio, o conhecimento encontra-se organizado em áreas e, dessa forma, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, temos a disciplina de História, que se propõe a ampliar os conceitos introduzidos no ensino fundamental, contribuindo assim para a construção da identidade e a formação da cidadania. No ensino médio, deve-se ampliar e consolidar as noções de tempo histórico, o qual deve ser entendido como objeto de cultura e de criação dos povos em diversos momentos e espaços. Também se enfatiza a importância do estudo de temas variados em épocas diversas, a partir de diferentes fontes, como documentos escritos, iconográficos e sonoros.

No Estado do Paraná, as escolas estaduais não utilizam como referência os PCN, mas as Diretrizes Curriculares Estaduais. Trata-se de um documento que começou a ser construído em 2003 a partir de encontros realizados e orientados pela equipe do Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria Estadual de Educação (SEED). Nesses encontros, professores das disciplinas eram reunidos com o objetivo de construir coletivamente um documento que pudesse servir de referência e orientação para o ensino das diferentes disciplinas as quais compõem as matrizes curriculares das escolas estaduais do Paraná.

As Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Médio para a disciplina de História propõem o estudo da história temática e apontam “trabalho, cultura e poder” como conteúdos estruturantes que devem ser considerados ao se organizar os planejamentos ou planos de trabalho docente para cada série e ao se selecionar conteúdos específicos. Em 2007, as Diretrizes não apontavam quais temas e conteúdos específicos deveriam ser trabalhados em cada série e os planejamentos de História no Ensino Médio do Colégio eram organizados priorizando a História integrada e seguindo certa cronologia. Embora a SEED tenha enviado para as escolas livros produzidos pelos professores da rede estadual de ensino, priorizando alguns temas, em 2007, no momento em que a pesquisa foi desenvolvida com os alunos, também eram utilizados outros materiais em sala de aula, como apostilas organizadas pelo professor a partir de outros livros e materiais

didáticos.

Ao atender as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Estaduais - contemplar os conteúdos estruturantes “trabalho, cultura e poder” - tivemos a oportunidade de trabalhar com os alunos os conceitos de cultura e nação quando estudamos o tema “o descobrimento do Brasil”. Sendo assim, é importante aproveitarmos o momento para refletirmos sobre os dois conceitos. Utilizamos os estudos realizados por Azevedo (2003) e Abreu (2003)[21] para que possamos apresentar em linhas gerais algumas questões que devem ser consideradas quando propomos o estudo destes conceitos em sala de aula.

O estudo realizado por Azevedo (2003) mostra que o conceito de nação encontra-se entrelaçado a questão identitária e da nacionalidade. A autora recorre a Anderson para explicar que

> as nações só se constituem na medida em que seus membros sejam dotados de um conjunto de representações que lhes permitam apreender sua existência no mundo, articulando e hierarquizando os diferentes elementos da realidade. Para se manterem um nível mínimo de coesão e se perpetuarem, as sociedades, em qualquer tempo, exigem uma ordem mítica, um discurso inaugural, legitimador de sua existência (AZEVEDO, 2003, p. 46).

As reflexões realizadas por Azevedo nos chamam a atenção na medida em que neste trabalho estudamos documentos históricos que trazem de forma explícita um “discurso inaugural” referente à nação brasileira. As pinturas históricas tomadas para estudo: “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo na nau capitania” (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, “Primeira Missa no Brasil” (1861) de Victor Meirelles, “Elevação da Cruz” (1879) de Pedro Peres são representações que permitem ao espectador, àquele que tem contato com a obra ou sua reprodução, pensar sobre a nação brasileira.

No entanto, existem várias questões que devem ser consideradas

---

[21]Em ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, Cecília Azevedo analisa o sentido de nação recorrendo a autores como Hobsbawm, Motyl, John Boreman, Katherine Verdery, Anderson. Na mesma obra, Martha Abreu apresenta reflexões acerca do conceito de cultura, para isso, utiliza os estudos realizados por Chartier, Burke e Ginzburg.

quando pensamos o conceito de nação, pontuamos algumas delas para que possamos refletir sobre a importância do trabalho com este conceito em sala de aula: a primeira delas é que a idéia de nação e identidade nacional não se construiu ou se constrói apenas em torno de uma história ou cultura comuns, mas em torno do sentimento de responsabilidade política para com os demais integrantes da comunidade nacional; a segunda é que o Estado nacional se mantém como unidade de referência e se constitui na principal forma de organização coletiva capaz de articular autoridade e solidariedade; por último, também devemos considerar que no mundo globalizado, o intenso fluxo de mercadorias, pessoas e informações que afetam inclusive os sentidos de espaço e de tempo, ainda não foram capazes de enfraquecer substancialmente os sentidos de nação e de nacionalidade (AZEVEDO, 2003).

Azevedo (2003) entende a nação como uma construção imaginária, isso não significa considerá-la uma ilusão, pois o sujeito pode reconhecer o seu passado, a sua origem e manter a ligação com o presente. Para ela o imaginário relacionado à nação não existe de forma acabada e fixa, mas é continuamente alterado pela interação dos diferentes grupos sociais.

Quanto ao conceito de cultura este tem sido criticado se considerado como um sistema harmonioso. Para Abreu (2003) é preciso pensar o mundo da cultura considerando os conflitos, intercâmbios e sincretismos entre a cultura popular e a chamada cultura erudita, das elites, entre o tradicional e o moderno, o local e o estrangeiro, para Abreu as culturas são híbridas. Todas as camadas ou grupos da sociedade possuem cultura e existe uma interação entre a cultura erudita, da elite, e a cultura popular, “entre as diferentes subculturas, homens e mulheres, urbanos e rurais, católicos e protestantes, dominantes e dominados” (BURKE apud ABREU, 2003, p. 91).

Algumas questões podem ser consideradas quando pensamos o conceito de cultura: a cultura popular transforma-se por vários motivos e interage com a modernidade, por razões culturais e também econômicas; uma mesma pessoa pode participar de vários grupos e circuitos culturais; a cultura popular nem sempre é vivida com o único objetivo de manter a tradição, é o caso de algumas

festas, que são freqüentadas por pessoas de camadas sociais diferentes – a festa não irá acabar com as hierarquias e desigualdades, mas promove uma relação mais livre e criativa com as tradições herdadas (ABREU, 2003).

Desta forma, quando propomos aos alunos pensar sobre o conceito de “nação” e “cultura” oportunizamos a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre as diferentes culturas que convivem na sociedade brasileira, oferecemos aos alunos a oportunidade de conhecer suas origens como brasileiros e participantes de grupos culturais específicos.

A História, como disciplina escolar sempre trabalhou com as noções de cultura, identidade nacional, Estado e nação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também trazem os temas relacionados à identidade e cultura de forma bastante evidente; existe uma diversidade de expressões étnicas e culturais as quais caracterizam o povo brasileiro, destacando-se as semelhanças e diferenças existentes entre os grupos étnicos. É importante fornecer aos alunos elementos para que pensem a nação como um espaço social com diferentes grupos étnicos e camadas sociais, concebendo-a a forma heterogênea, e para que se percebam como sujeitos históricos.

Com o objetivo de conhecer o universo socioeconômico e cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a identidade dos alunos que frequentam o ensino médio, aplicamos um questionário composto de 26 questões. Ao aplicar um questionário para conhecer o aluno do ensino médio, sujeito da nossa pesquisa, tivemos como referência o princípio de que para conhecer o sujeito escolar é necessário entendê-lo como pessoas que vivem mediante um conjunto de atividades cotidianas, são “sujeitos cotidianos” e, como pessoas que interagem com o social, são “sujeitos sociais” (SCHMIDT, 2002, p. 186).

Apreender os alunos como “sujeitos cotidianos” e “sujeitos sociais” significa entender que sua identidade “é multifacetada e incoerente, e que os sujeitos são heterogêneos entre si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão determinados pelas mesmas estruturas” (EDWARD apud SCHMIDT, 2002, p. 186). Os jovens possuem um modo de vida próprio e contribui

para a formação deste estilo de vida a difusão da cultura jovem através da mídia, principalmente através da imagem. Seu modo de vida nem sempre reflete apenas os costumes da sociedade em que vivem, mas também um estilo conhecido através de outros meios; por isso, a necessidade de entender os jovens como construção social e histórica.

Conforme já explicado anteriormente, trabalhamos com quatro turmas do Ensino Médio, turno matutino, divididas em dois grupos. Apresentamos a seguir o perfil dos alunos do Grupo E, aqueles que estudaram o tema "descobrimento do Brasil" utilizando a Carta de Pero Vaz de Caminha e, logo após, o perfil dos alunos do Grupo I, os quais utilizaram as pinturas históricas.

4.1.1 O perfil dos alunos do Grupo E

Do total dos trinta e oito estudantes que responderam o questionário sobre o perfil dos alunos 18 eram do 1º ano B e 20 do 2º ano A. 23 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Quando responderam a idade tivemos o seguinte quadro: 2 alunos com 14 anos, 15 alunos com 15 anos, 16 alunos com 16 anos, 3 alunos com 17 anos e 2 alunos com 18 anos. A maioria dos alunos (18) se definiram de cor branca, 09 alunos se definiram da cor morena, 08 pardos, 01 se definiu negro, 01 amarelo e 01 vermelho (indígena). Todos os alunos entrevistados do Grupo E residiam na zona urbana.

Perguntamos aos alunos "Qual série frequentou em 2006?". Dos 18 alunos entrevistados na 1º ano B, 13 frequentaram a 8ª série e 05 a 1ª série. Dos 20 alunos entrevistados no 2º ano A, 17 frequentaram o 1º ano e 03 o 2º ano. Esses alunos estudaram o ensino fundamental (5ª a 8ª série) em sua maioria em escola pública: 29 alunos estudaram em escola pública e 09 em escola particular.

Com o objetivo de identificar a existência ou não de relações entre o conhecimento dos estudantes e seu universo socioeconômico e cultural, foi solicitado também que respondessem algumas perguntas referentes à renda de suas famílias e seus costumes. Verificamos que, dos 38 alunos entrevistados, 30

não trabalham e 08 trabalham. Destes 08 alunos, 02 não informaram a atividade que exercem, 01 é estagiário no laboratório de biologia da faculdade estadual, 01 é estagiário na Copel (Companhia elétrica), 01 é garçonete, 01 é professor de guitarra, 01 é secretária e 01 é babá. Destes 08 alunos, 04 alunos trabalham 4 horas diárias, 01 aluno trabalha 5 horas e 03 alunos, mais de 5 horas.

Dos 38 alunos entrevistados, 21 declararam-se católicos, 02 protestantes, 01 presbiteriano, 01 messiânico, 12 evangélicos e 01 aluno declarou-se ateu.

Também perguntamos “Quantas pessoas vivem em sua casa?”. 01 aluno declarou 07 pessoas, 04 alunos declararam 06 pessoas, 07 alunos declararam 05 pessoas, 14 alunos declararam 04 pessoas, 11 alunos declararam 03 pessoas, 01 aluno declarou 02 pessoas. Os alunos provêm de famílias de faixa de renda a qual varia de um salário mínimo a 8 salários: 03 deles se situam numa faixa de renda de até um salário mínimo, 06 alunos numa faixa de renda de até dois salários, 24 alunos numa faixa de renda de dois a cinco salários, 04 alunos numa faixa de cinco a oito salários e apenas 01 aluno numa faixa superior a oito salários.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, 7 pais e 2 mães possuem diploma de ensino superior, 02 pais e 02 mães possuem ensino superior incompleto, 07 pais e 12 mães possuem ensino médio completo, 08 pais e 06 mães possuem ensino médio incompleto; 05 pais e 04 mães possuem o ensino fundamental completo e 09 pais e 12 mães possuem o ensino fundamental incompleto.

Suas preferências quanto às formas de ocupação do tempo livre permitem conhecer seus hábitos culturais, como os programas de TV preferidos e as leituras preferidas. Dos 38 alunos entrevistados, 33 responderam que ocupam o tempo livre assistindo à TV, enquanto 05 alunos disseram que não. Apresentamos algumas opções de programas televisivos para que os alunos assinalassem aquele(s) a que mais assistiam: filme foi assinalado 23 vezes - os alunos destacaram como favoritos filmes de comédia, terror e romance; telejornais foi assinalado 04 vezes; programas esportivos, 07 vezes; clipes e shows, 18 vezes; programas humorísticos, 10 vezes; programas de entrevistas, 05 vezes e documentários, 04

vezes; a opção outros foi assinalada 13 vezes e os alunos declararam assistir a novelas.

Quando perguntamos aos alunos: “Ocupa o tempo livre realizando leituras?”. 20 alunos responderam não e 18 alunos responderam sim. Dentre as opções apresentadas para leitura, tivemos o seguinte resultado: romance foi assinalado 07 vezes; livros didáticos, 01 vez; quadrinhos, 04 vezes; revistas, 05 vezes e os alunos apontaram como as mais lidas as revistas *Capricho*, *Atrevida*, *Ultra Jovem*, *Ana Maria*, *Época*, *Viva*, revistas de música e de carros; jornal, 01 vez e o aluno apontou a *Folha de Londrina*; a opção “outro” foi assinalada 04 vezes e os alunos citaram livros de mitologia, bíblia, biografias, livro de auto-ajuda; a opção livros técnicos e científicos não foi assinalada nenhuma vez.

Quanto ao uso do computador, dos 38 alunos entrevistados, 10 alunos declararam não utilizar computador e internet, enquanto 28 alunos declararam utilizar tanto o computador como a internet. Destes 28 alunos, 02 alunos declararam permanecer on-line 08 horas diárias, 01 aluno declarou 07 horas, 02 alunos declararam 06 horas, 02 alunos declaram 05 horas, 02 alunos declararam 04 horas, 04 declararam 03 horas, 03 declararam 02 horas e 12 alunos declararam 01 hora. Quanto aos sites acessados, o *Orkut* foi apontado 24 vezes, *Youtube* e *Google* 05 vezes, *Vaga-lume* foi apontado 03 vezes, sites de pesquisa (sem ser apontado o site específico) 03 vezes, Uol, 02 vezes, site do município, *Terra*, *Globo* 01 vez. O *Messenger* foi citado 08 vezes.

Quanto à ocupação do tempo livre realizando passeios, 07 alunos responderam que não ocupam o tempo livre desta forma e 31 alunos responderam que sim. Os locais mais citados pelos 31 alunos foram: casa de amigos e parentes foi apontada 17 vezes, boliche, 4 vezes, Cristo (ponto turístico e cartão postal do município), 6 vezes, Feira da lua (feira de gastronomia e artesanato), 06 vezes, cinema, museu de história natural e clube, apenas 01 vez. Como outras formas de ocupação do tempo livre os alunos apontaram: atividades na Igreja, namoro, prática de esporte, apreciar música, ajudar nas atividades domésticas, dormir, conversar com os amigos.

As últimas perguntas do questionário sobre o perfil do aluno foram relacionadas ao estudo. Do grupo, 18 alunos responderam que não gostam de estudar e 20 alunos responderam que gostam. Quanto às horas destinadas ao estudo, dos 38 alunos entrevistados, 18 reservam até uma hora diária; 02 alunos reservam mais de três horas diárias e 18 alunos não reservam tempo para estudo. Dentre as opções apresentadas para os alunos assinalarem como realizam os estudos, a opção “lê” foi assinalada 20 vezes, “decora”, 09 vezes, “realiza atividades (responde questionários, questões objetivas)”, 08 vezes, “elabora resumos”, 06 vezes, “elabora esquemas” e realiza “pesquisas em sites, livros”, 02 vezes.

Assim, podemos traçar em linhas gerais que o jovem representante desse grupo teria as seguintes características: é do sexo feminino, possui 15 ou 16 anos, cursa a série pela primeira vez, não trabalha e pertence à religião católica, mora com até 04 pessoas em sua residência e situa-se em uma faixa de renda de dois a cinco salários; ocupa o tempo livre assistindo a diferentes programas televisivos e, embora goste de estudar, não realiza leituras, utiliza computador e internet e os pais não possuem ensino médio concluído.

Com o objetivo de conhecer as ideias dos alunos acerca da disciplina de História, perguntamos “Para que serve História?”. Tivemos como preocupação levantar indícios sobre a relação dos jovens com o conhecimento histórico, interrogando-os sobre as relações entre estes conhecimentos e sua própria vida. Dos alunos que participaram, 24 responderam que a História serve para saber o que aconteceu no passado; 04 alunos responderam que, através da História, é possível conhecer o nosso país e o mundo; 02 alunos responderam que a História permite conhecer o passado e o nosso país; 04 alunos responderam que a História permite entender o presente através do estudo do passado; 01 aluno respondeu que serve para aprender sobre diversas culturas e povos; 01 aluno respondeu que serve para entender como nossa sociedade foi construída; 01 aluno respondeu que serve para compreender os acontecimentos históricos e 01 aluno respondeu que a História serve para enriquecer o que já sabem. Os alunos utilizaram alguns verbos para responder essa questão: saber, conhecer, entender, aprender, compreender, enriquecer, nos induzindo a pensar sobre o entendimento que esses alunos têm a respeito da disciplina, atribuindo a ela a característica de estudo do passado e de

diferentes povos.

Como sugestão para que o ensino de História possa ser melhorado, os alunos apontaram: atividades extraclasse, como visitas a museus, pontos turísticos e lugares históricos, temas relacionados à História do Brasil, uso de filmes, atividades como pesquisas e apresentação de trabalhos, atividades objetivas, debates, atividades utilizando desenhos do livro didático e TV, palestras, estudo da História contemporânea. Dois alunos não deram sugestão.

Quando perguntamos aos alunos “O que você estudou em História que você achou mais interessante?”, 10 alunos apontaram o Descobrimento do Brasil, 08 alunos Idade Média (feudalismo), 07 alunos apontaram a Antiguidade (Grécia e Roma), 04 alunos mercantilismo e grandes navegações, 02 alunos citaram os Incas, 03 alunos citaram 1ª e 2ª Guerra, 01 aluno apontou a Pré-história, 01 aluno apontou a Lei Áurea, 01 aluno apontou Reforma e Contra-reforma e 01 aluno apontou História do Brasil (mas não especificou o tema).

Os alunos do Grupo E demonstram compreender que a História não está apenas nos livros didáticos, e que museus, patrimônios históricos e filmes também permitem o estudo da História. No entanto, quando mencionam o fato estudado que acham mais interessante, a maioria dos alunos cita aqueles referentes a um tempo e espaço diferente do nosso, talvez por tratar-se de temas estudados não só no ensino médio, em que é proposto uma discussão mais aprofundada, mas também no ensino fundamental. Alguns desses temas também são estudados em outras disciplinas, caso da 1ª e 2ª Guerra Mundial nas aulas de Geografia.

4.1.2 O perfil dos alunos do Grupo I

Aplicamos o mesmo questionário para os 38 alunos do Grupo I. Destes, 20 alunos estavam matriculados no 1º ano A e 18 no 2º ano B. 19 alunos são do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Quando responderam a idade, tivemos o seguinte quadro: 05 alunos com 14 anos, 14 alunos com 15 anos, 15 alunos com 16 anos, 3 alunos com 17 anos e 1 aluno com 18 anos. Do grupo, 22

alunos se definiram da cor branca, 10 pardos e 06 morenos. Dos 38 alunos entrevistados, 32 residem na zona urbana e diferentemente do Grupo E, 06 alunos do Grupo I residem na zona rural.

Perguntamos aos alunos “Qual série freqüentou em 2006?”. Dos 20 alunos entrevistados no 1º ano A, 18 frequentaram a 8ª série e 02 o 1º ano. Dos 18 alunos entrevistados no 2º ano B, todos frequentaram 1º ano em 2006. Observamos também que há um número de repetência menor que no Grupo E. Destes alunos, 34 estudaram o ensino fundamental (5ª a 8ª série) em escola pública e apenas 04 em escola particular.

Verificamos que dos 38 alunos entrevistados 36 não trabalhavam e 02 estavam empregados, um como balconista e outro como recepcionista. Um aluno declarou trabalhar 5 horas diárias e o outro mais de 5 horas.

Dos 38 alunos entrevistados, 15 declararam-se católicos, 02 espíritas, 01 presbiteriano, 09 evangélicos e 01 declarou ser testemunha de Jeová. Do grupo, 10 alunos não responderam a essa questão. Diferentemente do Grupo E, no Grupo I um número menor de alunos declararam-se católicos e 02 alunos declararam-se espíritas, dados que poderão nos ajudar a compreender algumas respostas dadas pelos alunos e citadas ainda neste capítulo sobre o encontro entre europeus e nativos, permitindo refletir se a religião praticada pode interferir na interpretação do tema estudado.

Também perguntamos “Quantas pessoas vivem em sua casa?”; 01 aluno declarou 08 pessoas, 02 alunos declararam 07 pessoas, 03 alunos declararam 06 pessoas, 04 alunos declararam 05 pessoas, 19 alunos declararam 04 pessoas, 09 alunos declararam 03 pessoas. Os alunos provêm de famílias de faixa de renda a qual varia de um salário mínimo a 8 salários: 06 deles se situam numa faixa de renda de até um salário mínimo, 03 alunos se situam numa faixa de até dois salários, 19 alunos se situam numa faixa que varia de dois a cinco salários, 07 alunos se situam na faixa de cinco a oito salários e 03 alunos se situam numa faixa superior a oito salários.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, 05 pais e 04 mães possuem ensino superior completo, 02 pais e 02 mães, ensino superior incompleto, 12 pais e 09 mães, ensino médio completo, 06 pais e 06 mães, ensino médio incompleto, 04 pais e 07 mães, ensino fundamental completo e 09 pais e 10 mães, ensino fundamental incompleto.

Em relação às formas de ocupação do tempo livre, dos 38 alunos entrevistados, 35 declararam ocupar o tempo livre assistindo à TV, enquanto 03 alunos declararam não assistir à TV. Apresentamos algumas opções de programas televisivos para que os alunos assinalassem aquele(s) a que mais assistem: filme foi assinalado 30 vezes - os alunos apontaram como favoritos filmes de comédia, terror, ação, dramas e romance; telejornais foi assinalado 08 vezes; programas esportivos foi apontado 11 vezes; clipes e shows foi apontado 17 vezes; programas humorísticos foi assinalado 17 vezes; programas de entrevistas foi apontado 04 vezes; documentários foi apontado 07 vezes; a opção “outros” foi apontada 11 vezes e os alunos citaram novelas e desenhos animados.

Quando perguntamos aos alunos: “Ocupa o tempo livre realizando leituras?”, 18 alunos responderam não e 20 alunos responderam sim. Dentre as opções apresentadas para leitura, tivemos o seguinte resultado: romance foi assinalado 11 vezes; livros técnicos e científicos, 02 vezes; livros didáticos, 03 vezes; revistas, 11 vezes e os alunos apontaram como as mais lidas *Isto É, Veja, Capricho*, revistas de carros, informática, religiosas, esportes, horóscopo; quadrinhos foi apontado 05 vezes; jornais, 04 vezes e todos os alunos citaram a *Folha de Londrina*; a opção “outro” foi apontado apenas 01 vez e o aluno citou livro de terror e ficção.

Quanto ao uso do computador, dos 38 alunos entrevistados, 16 alunos declararam não utilizar e 22 declararam utilizar o computador. Do grupo, 17 alunos declararam não usar internet e 21 alunos declararam fazer uso da mesma. Dos 21 alunos, 03 declararam usar a internet apenas uma vez por semana (no final de semana), 03 declararam permanecer on-line mais de 8 horas diárias, 04 declararam 03 horas, 06 declararam 02 horas, 04 declararam 01 hora e 01 declarou 4 horas diárias. Quanto aos sites mais acessados, o *Orkut* foi apontado 13 vezes, o

Google 04 vezes, sites de jogos, 03 vezes, sites para pesquisa, 03 vezes, *Globo*, *Youtube*, *Uol*, *blogs*, *Baixaki* foram apontados apenas 01 vez. O *Messenger* foi citado 10 vezes.

Quanto à ocupação do tempo livre realizando passeios, 17 alunos responderam que não ocupam o tempo livre dessa forma e 21 alunos responderam que sim. Os locais mais citados foram: casa de amigos e parentes foi apontada 07 vezes; cinema, Feira da lua e Cristo (ponto turístico e cartão postal do município) foram apontados 03 vezes; museus, parques ecológicos, *megacenter* (boliche), sorveteria, passeios de bicicleta pela cidade foram apontados 01 vez cada. Como outras formas de ocupação do tempo livre os alunos apontaram: namorar, atividades domésticas, apreciar música, dormir, esportes (academia, futsal, futebol, boxe), vídeo-game, jogos (xadrez), jogos (baralho), desenhar, atividades na Igreja, atividade de reciclagem[22].

Para as perguntas relacionadas ao estudo, 14 alunos responderam que não gostam de estudar, 23 alunos responderam que gostam e 01 aluno disse gostar mais ou menos. Quanto às horas destinadas ao estudo, dos 38 alunos entrevistados 21 reservam até uma hora diária, 03 alunos reservam até duas horas diárias e 14 alunos não reservam tempo para o estudo. Dentre as opções apresentadas para os alunos assinalarem como realizam os estudos, a opção “lê” foi assinalada 23 vezes, “decora” foi assinalada 11 vezes, “realiza atividades (responde questionários, questões objetivas)” foi assinalada 07 vezes, “ elabora resumos” foi assinalada 8 vezes, “elabora esquemas” foi assinalada 02 vezes.

Podemos traçar então o perfil do jovem representante desse grupo, conforme o questionário respondido teria as seguintes características: pode ser do sexo feminino ou masculino (uma vez que o grupo é formado por 50% de homens e 50% de mulheres), possui 15 ou 16 anos, cursa a série pela primeira vez, não trabalha, mora com até 04 pessoas em sua residência e situa-se em uma faixa de renda de dois a cinco salários; ocupa o tempo livre assistindo a diferentes programas

[22] Os alunos não explicaram quais tipos de atividades de reciclagem realizam; no entanto, no ano de 2007 existia na própria escola um projeto em que voluntários da comunidade ensinavam atividades com material reciclável.

televisivos, gosta de estudar e realiza leituras, utiliza computador e internet e os pais possuem ensino médio concluído. Torna-se difícil traçar um perfil desse grupo quanto à religião, uma vez que 10 alunos não responderam essa questão.

Para as perguntas referentes ao ensino de História tivemos os seguintes resultados: 30 alunos responderam que a História serve para saber sobre o passado, 01 aluno respondeu que serve para saber a “origem das coisas”, 01 aluno respondeu que serve para saber os “pontos mais importantes da vida humana”, 02 alunos responderam que serve para conhecer a cultura dos outros povos, 01 aluno respondeu que a História permite atualizar-se em relação aos fatos, 01 aluno respondeu que permite conhecer a história local e 02 alunos responderam que serve para conhecer o passado e compreender o presente. Os alunos do Grupo I também enfatizaram a importância da História para o conhecimento do passado, no entanto, diferentemente do Grupo E, aqui 01 aluno citou a história local, reconhecendo a região como lugar portador de história.

Como sugestão para que o ensino de História possa ser melhorado os alunos apontaram: atividades extra-classe, como visitas a museus, pontos turísticos e lugares históricos, aulas em laboratório de informática, estudos de livros específicos, uso de filmes, atividades de pesquisa na biblioteca, material didático de boa qualidade, listas de exercícios, aulas práticas (no entanto, não especificaram que tipo de atividades). Do grupo, 06 alunos não deram sugestão. Quando os alunos sugerem visitas a museus, pontos turísticos e lugares históricos e uso de filmes, verificamos que o uso de outras linguagens é do agrado dos estudantes. Tanto as sugestões dadas pelos alunos do Grupo I como as sugestões dadas pelos alunos do Grupo E mostram que os alunos estão entediados e cansados com o cotidiano escolar, exprimindo o desejo de que o professor adote novos procedimentos e recursos.

Quando perguntamos aos alunos “O que você estudou em História que você achou mais interessante?”, 13 alunos apontaram o Descobrimento do Brasil, 04 alunos apontaram a Pré-história, 04 alunos apontaram Roma antiga, 02 alunos citaram a escravidão no Brasil, 06 alunos citaram 1ª e 2ª Guerra Mundial, 02 alunos apontaram a Independência do Brasil e 07 alunos citaram Idade Média

(Feudalismo).

Os alunos do Grupo I, assim como os alunos do Grupo E, também demonstram entender que é possível utilizar filmes, realizar visitas a museus, ou seja, demonstram compreender que é possível o trabalho de pesquisa e construção do conhecimento histórico na sala de aula.

4.1.3 Diferenças e semelhanças entre o Grupo E e o Grupo I

Considerando que o perfil dos alunos pode influenciar no desenvolvimento e resultados das atividades propostas sobre “O Descobrimento do Brasil”, apresentamos gráficos e quadro comparativo para que possamos melhor visualizar algumas diferenças e semelhanças entre o Grupo E e o Grupo I.

Os grupos apresentam semelhanças, uma delas refere-se à idade, pois considerando que os alunos matriculados no 1º e 2º ano do ensino médio deveriam ter idade entre 14 e 16 anos, os dados referentes à faixa etária dos alunos do Grupo E e também do Grupo I, indicam uma pequena distorção entre série e idade neste nível de ensino. Observemos o gráfico a seguir – Gráfico 1.

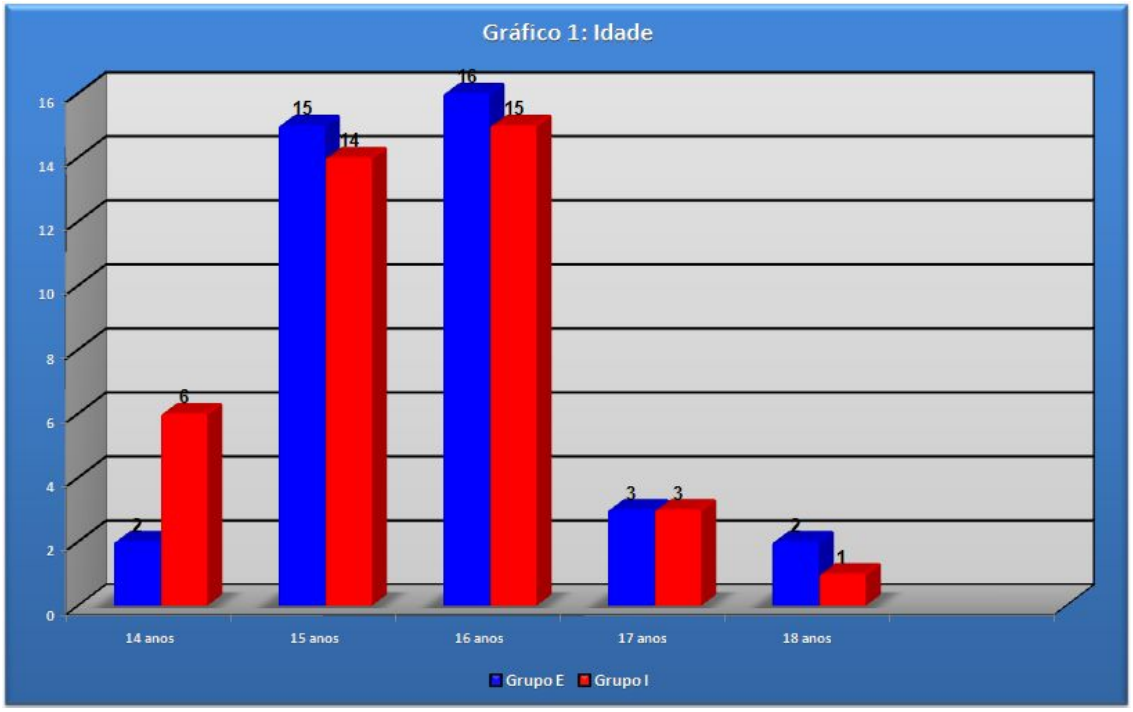


GRÁFICO 1 - Idade
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Quanto à cor ou etnia, observamos que o Grupo E é mais heterogêneo que o Grupo I, conforme é possível verificar no gráfico abaixo. O gráfico ainda permite verificar como o aluno se reconhece e se identifica como sujeito histórico, isto é, ele é capaz de se assumir como pertencente a uma cor ou etnia. Gráfico 2.

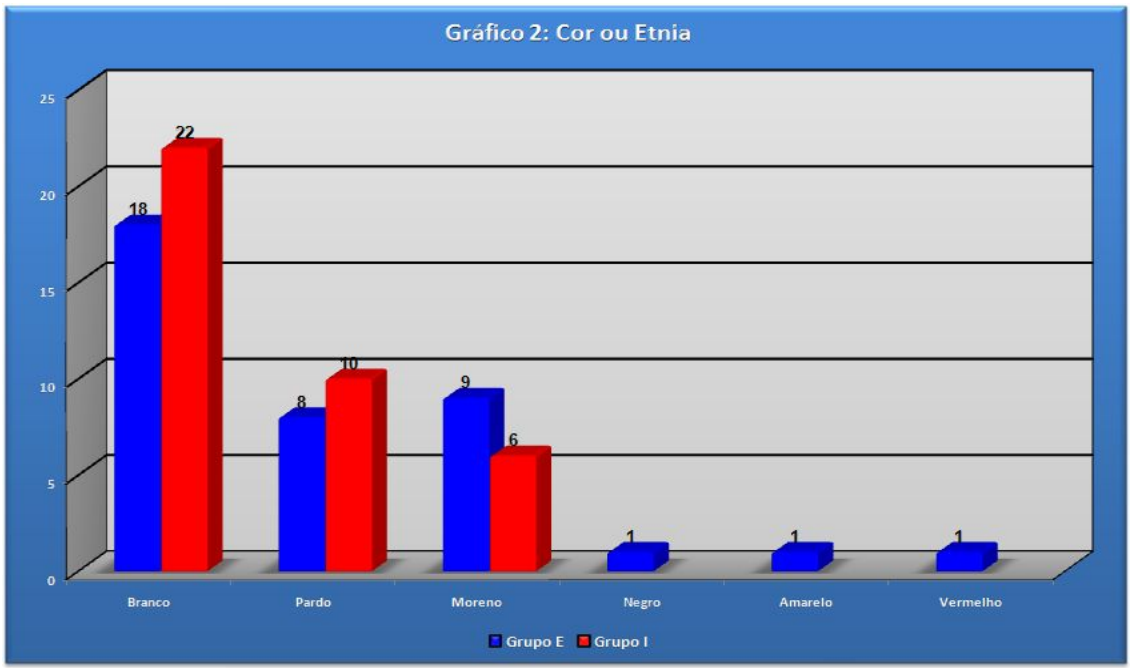


GRÁFICO 2 – Cor ou Etnia.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Outras diferenças e semelhanças entre os dois grupos podem ser observadas nos quadros 2, 3 e 4:

Pergunta	**Grupo E**	**Grupo I**
Sexo	23 meninas 15 meninos	19 meninas 19 meninos
Série	18 alunos 1º ano B 20 alunos 2º ano A	20 alunos 1º ano A 18 alunos 2º ano B
Cursando a série pela segunda vez	08 alunos	02 alunos
Em que escola estudou o ensino fundamental?	09 alunos estudaram em escola particular	04 alunos estudaram em escola particular
Região em que mora	38 alunos na zona urbana	32 alunos na zona urbana 06 alunos na zona rural
Trabalho	08 alunos trabalham	02 alunos trabalham
Religião	21 católicos 12 evangélicos	15 católicos 09 evangélicos

	02 protestantes 01 presbiteriano 01 messiânico 01 ateu	02 espíritas 01 presbiteriano 01 testemunha de Jeová 10 alunos não responderam
Quantas pessoas vivem em sua casa?	08 pessoas - - 07 pessoas – 01 aluno 06 pessoas – 04 alunos 05 pessoas – 07 alunos 04 pessoas – 14 alunos 03 pessoas – 11 alunos 02 pessoas – 01 aluno	08 pessoas – 01 aluno 07 pessoas – 02 alunos 06 pessoas – 03 alunos 05 pessoas – 04 alunos 04 pessoas – 19 alunos 03 pessoas – 09 alunos 02 pessoas - -
Renda familiar	até dois salários – 09 alunos de dois a cinco salários – 24 de cinco a oito salários – 04 mais de oito salários - 01	até dois salários – 09 alunos de dois a cinco salários – 19 de cinco a oito salários – 07 mais de oito salários - 03
Grau de escolaridade do pai	Superior completo – 7 pais Superior incompleto – 02 Médio completo – 07 Médio incompleto – 08 Fundamental completo – 05 Fundamental incompleto - 09	Superior completo – 05 pais Superior incompleto – 02 Médio completo – 12 Médio incompleto – 06 Fundamental completo – 04 Fundamental incompleto – 09
Grau de escolaridade da mãe	Superior completo – 02 mães Superior incompleto – 02 Médio completo – 12 Médio incompleto – 06 Fundamental completo – 04 Fundamental incompleto - 12	Superior completo – 04 mães Superior incompleto – 02 Médio completo – 09 Médio incompleto – 06 Fundamental completo – 07 Fundamental incompleto – 10

QUADRO 2 - Perfil dos alunos: principais diferenças entre o Grupo E e o Grupo I.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

O quadro acima permite identificar as principais diferenças entre o Grupo E e o Grupo I. No Grupo E há um número maior de alunos que cursam a série pela segunda vez e que trabalham. Entretanto, quando retomamos os questionários desses alunos, observamos que não há uma relação entre o fator trabalho e os casos de reprovação, pois os alunos que declararam cursar a série pela segunda vez não trabalham.

No Grupo E, um número maior de alunos estudaram o ensino fundamental em escola particular e, enquanto neste grupo todos os alunos residem na zona urbana, no Grupo I 06 alunos residem na zona rural.

Em relação à religião, um número maior de alunos do Grupo E declararam-se católicos, mas 10 alunos do Grupo I não responderam a essa questão.

Os números apresentados no quadro mostram uma semelhança

entre os alunos do Grupo E e do Grupo I no que diz respeito ao número de pessoas que vivem na residência, à renda familiar e ao grau de escolarização dos pais. Tanto no Grupo E como no Grupo I, a maioria dos alunos possui 3 ou 4 pessoas morando na mesma casa. A maioria desses alunos tem uma faixa de renda de até cinco salários mínimos. Apesar disso, no Grupo I vemos um número maior de alunos numa faixa de renda superior a cinco salários, mais uma vez retomamos os questionários desses alunos e averiguamos que se trata de alunos cujo pai ou mãe possuem o ensino superior completo. Descartamos, então, a hipótese de se tratar de alunos que residem na zona rural e proprietários de terras.

O quadro abaixo permite estabelecer mais algumas comparações entre o perfil dos alunos do Grupo E e do Grupo I:

Pergunta	**Grupo E**	**Grupo I**
Ocupa o tempo livre assistindo TV? Quais programas?	33 alunos responderam sim e apontaram os seguintes programas: filmes (23 vezes); telejornais (04 vezes); programas esportivos (07 vezes); clips e shows (18 vezes); programas humorísticos (10 vezes); programas de entrevistas (05 vezes); documentários (04 vezes); novelas (13 vezes)	35 alunos responderam sim e apontaram os seguintes programas: filmes (30 vezes); telejornais (08 vezes); programas esportivos (11 vezes); clips e shows (17 vezes); programas humorísticos (17 vezes); programas de entrevistas (04 vezes); documentários (07 vezes); novelas e desenhos animados (11 vezes).
Ocupa o tempo livre realizando leituras?	18 alunos responderam sim e apontaram: romance (07 vezes); livro didático (01 vez); quadrinhos (04 vezes); revistas (05 vezes) – Capricho, Atrevida, Ultra Jovem, Ana Maria, Época, Viva, revistas de música e de carro; jornal (01 vez)	20 responderam sim e apontaram: romance (11 vezes); livros técnicos e científicos (02 vezes); livro didático (03 vezes); revistas (11 vezes) – Isto É, Veja, Capricho, revistas de carros, informática, religiosos, esportes, horóscopo; quadrinhos (05 vezes); jornais (04 vezes)
Uso da internet.	28 alunos utilizam internet, destes 9 permanecem on-line mais de 4 horas. Sites apontados: Orkut (24 vezes); youtube, Google (05 vezes), vaga lume (03 vezes), UOL (02 vezes), globo (01 vez), Messenger (08 vezes)	21 alunos utilizam internet, destes 4 permanecem on-line mais de 04 horas. Sites apontados: Orkut (13 vezes); Google (04 vezes); sites de jogos (03 vezes); globo, youtube, UOL, blogs, baixaki (01 vez); Messenger (10 vezes)
Ocupa o tempo livre realizando passeios?	31 alunos responderam sim	21 alunos responderam sim

QUADRO 3: Perfil dos alunos: principais diferenças entre o Grupo E e o Grupo I.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Os alunos do Grupo I assistem mais programas de TV que os alunos do Grupo E, além de apreciarem desenhos animados e assistirem mais a documentários, também realizam leituras mais diversificadas que os alunos do Grupo E como, por exemplo, leitura das revistas *Veja, Isto É* e histórias em quadrinhos. No que diz respeito ao uso da internet os alunos do Grupo E acessam mais do que os alunos do Grupo I, mas estes últimos acessam uma variedade maior de sites. Aproximadamente 27% dos alunos tanto do Grupo I como do Grupo E fazem uso do *Messenger* para comunicação.

Quanto às questões relacionadas ao estudo da História, também é possível estabelecer algumas diferenças entre os dois grupos:

Pergunta	**Grupo E**	**Grupo I**
Gosta de estudar?	20 alunos responderam sim 18 alunos responderam não	23 alunos responderam sim 14 alunos responderam não
Horas destinadas ao estudo.	18 alunos reservam até 01 hora diária 02 alunos reservam mais de 03 horas 18 alunos não reservam tempo para o estudo	21 alunos reservam até 01 hora 03 alunos reservam até 02 horas 14 alunos não reservam tempo para o estudo
Como realiza os estudos?	Lê (20 vezes) Decora (09 vezes) Realiza atividades (08 vezes) Elabora resumos (06 vezes) Elabora esquemas e realiza pesquisas em sites (02 vezes)	Lê (23 vezes) Decora (11 vezes) Realiza atividades (07 vezes) Elabora resumos (08 vezes) Elabora esquemas (02 vezes)
Para que serve História?	24 alunos responderam que serve para saber o que aconteceu no passado	30 alunos responderam que serve para saber sobre o passado
O que você estudou em História que você achou mais interessante?	10 alunos responderam “Descobrimento do Brasil”	13 alunos responderam “Descobrimento do Brasil”

QUADRO 4 - Perfil dos alunos: principais diferenças entre o Grupo E e o Grupo I.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

As perguntas relacionadas ao estudo permitem observar que os alunos do Grupo I gostam e se dedicam mais aos estudos do que os alunos do Grupo E. Em relação ao estudo da História observamos que tanto os alunos do Grupo E como os alunos do Grupo I possuem a mesma opinião no que diz respeito ao tema que consideram mais interessante. O tema “descobrimento do Brasil” foi o mais apontado, sendo pertinente, então, levantar algumas hipóteses sobre o

interesse dos alunos pelo tema: no ensino fundamental, o tema é estudado em sala de aula, sendo assim, todos os alunos já tiveram contato com o mesmo; os livros didáticos dedicam um ou mais capítulos ao assunto, utilizando, para isso, textos e imagens que se fixam na memória dos estudantes; os alunos também estavam estudando conteúdos relacionados às descobertas e às Grandes Navegações no momento em que responderam o questionário.

No decorrer deste estudo, observamos se os dados apresentados nos gráficos e nos quadros sínteses influenciam a construção do conhecimento histórico acerca do tema “descobrimento do Brasil”, uma vez que, conforme já ressaltado no capítulo 1, partimos do pressuposto de que as condições socioculturais, a organização familiar, condições econômicas, o contato com o grupo social e o acesso aos meios de comunicação, como a TV e a internet, também são fatores determinantes no processo cognitivo.

4.2 O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS

Para iniciar o estudo do tema “Descobrimento do Brasil”, foi aplicado um questionário sobre conhecimento prévio (ANEXO II) para todos os alunos. O questionário continha perguntas únicas e relacionadas aos conceitos a que nos propomos a investigar: “cultura” e “nação”, a temporalidade e informações que nos podem auxiliar a entender as percepções dos alunos em relação ao tema em questão. O objetivo do questionário sobre conhecimento prévio foi verificar o que os alunos já sabem sobre o tema, visto que partimos do pressuposto de que os alunos possuem informações sobre os acontecimentos históricos.

Também consideramos que as ideias prévias a respeito de um assunto podem ser equivocadas ou permeadas de estereótipos. Nesse caso, o questionário respondido pelo aluno permite que o professor conheça suas ideias e, a partir disso, organize a aula tendo em vista oferecer novos subsídios para que o aluno repense o tema em questão, utilizando, para tal, fontes históricas escolares e recursos metodológicos que possibilitam ao aluno compreender o tema estudado.

Devemos considerar ainda que provavelmente a maioria dos alunos já tenha pensado acerca do assunto contido no questionário sobre o conhecimento prévio, principalmente nesse caso, em que o estudo é realizado com alunos do ensino médio e trata-se de um tema que também é estudado no ensino fundamental. Dessa forma, para investigar o conhecimento prévio dos alunos as questões foram organizadas tendo em vista propor "[...] uma estrutura da resposta de modo a permitir a organização das suas ideias" (PEREIRA, 2003, p. 72). O questionário irá mobilizar os alunos para que possam pensar sobre as questões nele apresentadas, despertando também a curiosidade sobre o tema.

As respostas no questionário de conhecimento prévio permitem ao professor verificar a concepção que o aluno tem acerca do tema em questão, a qual entrará em contato com o conhecimento que se pretende que ele aprenda. A investigação do conhecimento prévio dos alunos deve ser apenas o primeiro passo do professor. A partir daí deve-se propor tarefas tendo em vista tornar o aluno consciente desse saber, repensando-o e ampliando-o.

Nessa situação empírica, os alunos foram esclarecidos sobre o objetivo e o conteúdo do questionário, além de ficar claro que não havia a intenção de avaliar e atribuir nota.

As amostras das respostas dadas pelos alunos[23] do Grupo E e do Grupo I permitiram conhecer suas ideias a respeito do fato histórico "descobrimento do Brasil" e sobre os conceitos de "nação" e "cultura". Organizamos o quadro abaixo para melhor visualizar as ideias dos dois grupos.

Questão	Amostras das respostas - Grupo E	Amostras das respostas - Grupo I
1- O que você entende por descobrimento do Brasil?	"Pedro Álvares Cabral estava em uma navegação para chegar nas Índias e descobriu o Brasil, onde eles escravizaram os índios e os cristianizaram" (Walter – 1º B)	"Foi a descoberta de terras brasileiras em 1500 por Pedro Álvares Cabral e sua tripulação e que gerou muitos conflitos" (Viviane – 2º B)

[23] No decorrer desse trabalho citamos as respostas dadas pelos alunos do Grupo E e do Grupo I para as diferentes atividades propostas, exatamente como os alunos as realizaram; não foi realizada correção gramatical.

	"Descrevo como garra, batalha, conquista" (Guilherme V. – 2º A) "Bom na minha opinião o descobrimento foi a apropriação, colonização de um lugar onde o seu povo (os índios) foram roubados e transformados em trabalhadores e obrigados a apreender outra cultura" (Drielly – 2º A) Que foi descoberta de uma nação, um país, uma terra nova" (Bruna T. M – 1º B)	"Que os portugueses chegaram aqui, no qual o nome não era Brasil, e tiveram um dos objetivos de catequizar os índios. E descobrir também as riquezas do lugar descoberto." (Ingrid – 2º B) "A chegada da civilização ao país" (Hugo – 1º A) "Pedro Álvares Cabral e sua tripulação estava indo em direção a Índia comprar mercadorias. Mas ao longo do caminho, eles se perderam, e encontraram o Brasil". (Camila – 1º A)
2- Quando ocorreu o descobrimento?	28 alunos responderam o ano corretamente 02 alunos responderam dia, mês e ano corretamente 02 alunos responderam mês e ano corretamente 04 alunos não responderam 01 aluno respondeu 1453 01 aluno respondeu 07/09/1500	25 alunos responderam o ano corretamente 07 alunos responderam dia, mês e ano corretamente, 01 aluno respondeu mês e ano corretamente 02 alunos não responderam 01 aluno respondeu 21/04/1500 01 aluno respondeu 28/04/1500 01 aluno respondeu 07/09/1500
3- Liste cinco palavras que melhor expressa o que foi o descobrimento do Brasil.	Palavra mais citada: índio Na seqüência outras foram apresentadas: Pedro Alves Cabral, povos diferentes, riquezas (ouro e prata), caravelas, navios, barcos, pau-brasil, cultura (diferentes), novas terras	Palavra mais citada: índio Seguida de outras: caravelas, Monte Pascoal, ilha de Vera Cruz, Novo Mundo, povo, nativos, índios, terra, navios, água, mata, conflitos, navegação, exploração, riqueza, medo, alegria, espanto, cultura, ganância, surpresa, Pedro Álvares Cabral, europeus, portugueses, catequização, mar, acaso, mercadorias, pátria, pau-brasil, barcos - Pinta e Nina, nação, missas, guerras, ouro, começo
4- O que você entende por cultura?	"Cultura pra mim, é uma coisa que posso dizer, diferenças entre os povos, tipo: artesanato, comida, modo de se vestir, várias coisas, etc" (Luiz Augusto – 2º A) "Entendo que cultura é uma coisa própria do país. Cada país tem a sua cultura, nenhuma são iguais as outras" (Fernando – 2º A) "Cultura é o modo de agir e pensar de uma região ou seja: religião, arte, música e a política" (Walter – 1º B) 01 aluno não respondeu esta questão.	"Cultura são os lazeres que o nosso Brasil oferece, um modo de se divertir e se ocupar em horas vagas. Ex. cinema, teatro, música, dança, etc." (Paula – 2º B) "Cultura é o modo que as pessoas encontraram para expressar melhor seus costumes. A cultura é que diferencia um povo do outro" (João Paulo – 2º B) "É o que um povo possui como bem imaterial, uma tradição" (William – 1º A) 1 aluno não respondeu esta questão.

5- Você acha que a cultura dos povos nativos era diferente da cultura dos europeus?	36 alunos responderam sim: “Sim. Os nativos eram diferentes a linguagem as comidas o jeito de se vestir, isso tornava eles diferentes” (Wellington – 2º A) “Os nativos nunca tinha visto roupa, armas, ouro eram povos muito simples sem estudos, muito diferente dos europeus que já eram estudado mais evoluído” (Maruem - 2º A) “Sim. Por que cada povos tinham seus jeitos de viver e sua religião e não eram iguais” (Melaine – 1º B) “Porque os europeus eram mais civilizados que os nativos” (Larissa – 1º B) 02 alunos responderam não: “Não, cada um tem sua cultura, mas a deles não são tão diferentes, os nativos tem mais cultura, mas não é muito diferente” (Geovanna – 1º B) “Não, pois ambos os dois fazem quase a mesma cultura” (Géssica – 2º A)	38 alunos responderam sim: “Sim. Tanto na parte do idioma quanto na religião parte econômica e social são diferente.” (Jason, 2º B) “Sim, pois os nativos viviam em terras tropicais, tendo certos costumes diferentes dos europeus em que viviam em terras onde encontra-se muito frio” (Camila – 1º A) “Sim. Porque eles eram diferentes porque viviam num mundo diferente, moravam na floresta e os europeus viviam em castelos e casas e era muito avançados.” (Anderson – 1º A) “Sim. Os nativos usavam roupas feitas por eles mesmos, o modo de ser era de selvagem. Já os europeus usavam roupas, eram educados.” (Evandro – 1º A)
6- Liste cinco palavras que você acha que melhor expressa o que é cultura.	Palavras mais citadas: arte, festas folclóricas, língua, religião, roupas, comidas, música	Palavras mais citadas: roupas, comidas, religião, folclore, moradia, artesanato, língua, costumes, festas, arte, música, artefatos, valores
7- Como você acha que era a relação entre os povos nativos e os europeus?	Os 38 alunos indicaram em suas respostas a existência de conflitos e/ou a intenção dos europeus em escravizar os nativos: “Eu acho que só teve brigas, desentendimento, mortes, não conseguiam entrar em um acordo” (Maruem - 2º A) “Os nativos eram pacíficos, mas os europeus queriam apenas explorar a terra e escravizar os índios” (Walter – 1º B) “Eu acho que era estranha porque os nativos eram índios que não tinham vergonha e malícia não usavam roupas e os europeus eram cheios de classe e bem educados” (Patrícia M. M.	34 alunos indicaram em suas respostas a existência de conflito e imposição dos costumes europeus aos nativos: “Eu acho que era bem complicada porque havia conflitos por causa das terras e eles tinham hábitos bem diferentes” (Amanda – 2º B) “Devia ser bem limitada, pois sendo um povo bem diferente do outro” (João Paulo – 2º B) “Era uma relação ruim, pois os europeus queriam impor aos nativos sua cultura (trabalho, vestimenta) e isso causou desentendimentos” (Thiago F. M. – 2º B) 04 alunos declararam que era uma

	– 1º B)	relação pacífica: “Acho que eles se entendiam pois assim podiam cada um ensinar algo para o outro” (Ingrid – 2º B) “Que era uma relação boa apesar de suas culturas serem diferentes. Se entendiam” (Luana – 1º A)
8- O que você entende por nação?	“Um país, uma cidade por exemplo ‘nação brasileira’” (Wellington – 2º A) “Nação é um país onde povos que tem que respeitar regras de uma sociedade” (Jenifer – 2º A) “Entendo que é um país, estado, talvez! E também eu acho que as pessoas formam uma nação” (Tathiane – 2º A) “É a união entre os povos” (Cristian – 1º B)	“É um grupo organizado em um território e possui forma de governo, poder político centralizado e base em uma economia pode definir uma nação” (Alan – 2º B) “Entendo que a partir do momento que o Brasil foi descoberto ficou como nação brasileira, com costumes diferentes, idéias e povos” (Luana – 1º A) “Nação é todo o Brasil, todos os habitantes, é a pátria, o patriotismo de cada cidadão” (Evandro – 1º A) “Um grupo ou uma tribo, que tem sua história e seus costumes” (Antonio – 1º A) 1 aluno não respondeu esta questão
9- Liste cinco palavras que melhor expressa o que é nação.	Palavras listadas: bandeiras, povo, hino, países, Brasil, cultura, governo, civilização, sociedade, território, união, organização, educação	Listaram: governo, política, economia, impostos, metrópole, população, cidade, trabalho, Portugal, índios, povo, território, harmonia, união, organização, cultura, país, poder, lei, estado, comércio, pátria, bandeira, hino, cidadão, patriotismo 1 aluno não respondeu esta questão.

QUADRO 5 – Conhecimento prévio dos alunos do Grupo E e do Grupo I.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Uma comparação entre o Grupo E e o Grupo I no questionário sobre o conhecimento prévio permite perceber as incidências nas respostas e as ideias dos alunos sobre os conceitos investigados.

O quadro mostrado permite concluir que, para as questões 1, 4, 5, 6 e 8, os alunos do Grupo E e do Grupo I possuem ideias ou conhecimentos prévios muito semelhantes.

Na questão 1, no Grupo E enquanto alguns alunos deram respostas associadas à ideia de casualidade outros explicaram o descobrimento como algo intencional. A maioria dos alunos enfatizou a ideia de que o encontro entre os dois povos não ocorreu de forma pacífica, mas sim seguido de domínio dos nativos pelos europeus e escravização dos primeiros. Alguns alunos também utilizaram a palavra nação se referindo às terras descobertas. Em apenas um caso ocorreu confusão entre fatos históricos diferentes como demonstra a resposta: "Quando Cabral chegou com suas caravelas na América em um rio com o seu cavalo na beira do rio Ipiranga e gritou Independência ou morte" (Vinícius – 1º B)[24]. Em geral, permaneceu a ideia de encontro entre dois povos de forma não pacífica.

Na questão 4, os dois grupos associam cultura ao modo de vida de um povo e, na questão 5, justificam suas respostas mostrando que o europeu era civilizado, evoluído, avançado, educado, permitindo-nos concluir que, embora também utilizem as palavras "costumes diferentes", "mundo diferente", julgam os nativos como inferiores ou não civilizados. As respostas dos alunos para a questão 5 nos permite inferir qual a referência que possuem para civilização, relacionando então educação com a ideia de progresso. Os alunos já tiveram contato com esse assunto no ensino fundamental; trata-se de uma cultura escolar já construída que os alunos reproduzem. Ainda na questão 5, no Grupo E, dois alunos responderam que a cultura dos povos nativos não era diferente dos europeus, mas mostraram-se confusos para justificar a resposta e tiveram dificuldade para explicar o que entendem por cultura.

Considerando que é na relação social, em seu cotidiano, que o indivíduo adquire o conhecimento prévio, procuramos estabelecer algumas relações entre os dados apresentados no Quadro 5 (Conhecimento prévio) com os dados apresentados nos Quadros 2, 3 e 4 (Perfil do aluno). Tanto no Grupo E como no Grupo I há alunos do 1º e 2º ano do ensino médio e a maioria está na faixa etária entre 14 e 16 anos. Essas características dos grupos pode justificar o fato de apresentarem ideias prévias semelhantes a respeito do tema.

---

[24] A resposta do aluno nos faz pensar que o mesmo não estava realizando a atividade proposta com seriedade, no entanto, como professora regente da turma posso afirmar que o mesmo teve dificuldade para separar os acontecimentos históricos, gerando então uma mistura de dados numa mesma resposta.

Também buscamos estabelecer algumas relações entre as respostas apresentadas pelo Grupo I nas questões 2, 3 e 9 do questionário do conhecimento prévio com o questionário socioeconômico (que permitiu traçar o perfil do aluno). O resultado do questionário socioeconômico mostra que, no Grupo I, apenas 02 alunos trabalham e um número maior de alunos se situa na faixa de renda acima de cinco salários mínimos, isso quando comparado com o Grupo E. Os alunos do Grupo I assistem a mais programas de TV, realizam mais leitura, acessam uma variedade maior de sites e dedicam mais tempo ao estudo do que os alunos do Grupo E. Esses dados permitem pensar sobre o número maior de acertos em relação à datação (questão 2) e um vocabulário mais elaborado nas questões 3 e 9.

Quanto à questão 2, no Grupo E, alguns alunos ainda possuem dificuldades para datar o acontecimento histórico, mas possuem uma referência quanto à existência de um tempo passado, indicando uma ideia de anterioridade. Assim como o Grupo E, o Grupo I apontou datas referentes ao calendário cívico, como por exemplo, 07 de setembro. Trata-se de datas que remetem a eventos referentes à História do país. É importante deixar claro que durante as aulas de História nas turmas participantes da pesquisa não é dada ênfase a essas datas; no entanto, os alunos se remeteram a elas atribuindo significados. Reconhecemos que a datação é importante na medida em que ajuda o aluno a organizar o conhecimento.

A datação é importante “porque vivemos em um mundo cujas referências são datadas (ano de nascimento, maioridade, morte, casamento, etc.). Entretanto, apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações” (BITTENCOURT, 2004, p. 211). É necessário dar um sentido às datações para que o aluno as tenha como pontos referenciais para a compreensão dos acontecimentos.

No Quadro 5, podemos observar que, na questão 7, todos os alunos do Grupo E responderam que houve conflito entre europeus e nativos, expressando, então, a ideia de não aceitar pacificamente a submissão dos nativos, sua exploração e desigualdade. O gráfico 2 nos mostrou que a respeito da cor ou etnia, o Grupo E é

mais heterogêneo que o Grupo I, pois há alunos brancos, pardos, morenos, negros, amarelos (asiáticos) e vermelhos (indígenas). Ainda no Quadro 5, os (04) alunos do Grupo I os quais declararam que havia uma relação pacífica entre europeus e nativos mostram em suas respostas certa idealização. Para compreender as respostas dadas por esse pequeno grupo de alunos, consultamos o questionário socioeconômico respondido por eles e identificamos que os mesmos pertencem à religião católica, o que possibilita levantarmos a hipótese de haver influência da religião em suas afirmações.

Podemos traçar, em linhas gerais que os alunos do Grupo I, quando comparados com o Grupo E, apresentaram no questionário sobre o conhecimento prévio um vocabulário mais amplo, com respostas corretas e informações mais específicas. Tanto os alunos do Grupo I como os alunos do Grupo E possui uma concepção acerca do evento “o descobrimento do Brasil”.

4.3 A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS HISTÓRICOS

A partir da análise do questionário sobre conhecimento prévio respondido por todos os alunos, foi organizado um plano de aula para estudo do tema “descobrimento do Brasil”, com atividades para serem realizadas no decorrer de 06 aulas, ficando assim distribuídas:

- 1ª aula: estudo do texto introdutório “Descobrimento do Brasil” pelos alunos do Grupo E e I.

- 2ª e 3ª aula: atividade 1 - análise da Carta de Pero Vaz de Caminha pelos alunos do Grupo E e análise das reproduções das pinturas históricas “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau capitânia” (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, “Primeira Missa no Brasil” (1861) de Victor Meirelle e “Elevação da Cruz” (1879) de Pedro Peres, pelos alunos do Grupo I.

- 4ª e 5ª aula: atividade 2 – foram respondidas questões sobre o tema descobrimento do Brasil e sobre o conceito de cultura e nação pelos alunos do

Grupo E e I.

- 6ª aula: atividade 3 - elaboração de mapa conceitual pelos alunos do Grupo E e I.

Em todas as turmas, a primeira aula sobre o tema foi iniciada com o estudo e a discussão do texto “O descobrimento do Brasil” (ANEXO III). Esse texto foi retirado do livro (PETTA, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparicio Baez. **História – uma abordagem integrada**. SP: Moderna, 1999) e encontra-se na apostila organizada como material de apoio para trabalhar os conteúdos no decorrer do ano letivo, utilizada juntamente com outros materiais pelos alunos. O texto permitiu trabalhar com os alunos versões diferentes relacionadas ao descobrimento: uma explica o fato histórico a partir da ideia de casualidade, explicação esta já conhecida por todos os alunos, e outra a partir da ideia de intencionalidade. A explicação do descobrimento a partir da segunda versão (intencionalidade) ainda não havia sido estudada pelos alunos nas aulas de História, mas, como pudemos perceber nas respostas do questionário sobre conhecimento prévio, em suas respostas os alunos já levantavam esta hipótese.

Após estudo e discussão do texto, entregamos aos alunos um diagrama (ANEXO IV) para que os mesmos preenchessem alguns campos com palavras-chaves extraídas do texto. O objetivo era prepará-los para que, ao encerrarmos o estudo do tema, seja utilizando a Carta de Pero Vaz de Caminha, seja as reproduções de pinturas históricas, construíssem, em dupla, um mapa conceitual organizando as informações apreendidas, transformando-as em conhecimento.

Após estudo do texto introdutório, destinamos a segunda e a terceira aula para a apresentação e estudo dos documentos já citados. Para melhor compreensão, primeiramente vamos relatar e analisar a experiência desenvolvida com o Grupo E, utilizando a Carta de Pero Vaz de Caminha. Em seguida, apresentaremos a experiência desenvolvida com o Grupo I, utilizando as reproduções das pinturas históricas escolhidas.

4.3.1 O estudo do “descobrimento do Brasil” através da Carta de Caminha

Foi entregue para cada aluno uma cópia da Carta, na íntegra. O texto da Carta é extenso, escrito em outra época com vocabulário complexo e termos desconhecidos na atualidade; os obstáculos iniciais causados devido ao vocabulário foram superados na medida em que foram explicadas as palavras desconhecidas para os alunos. Iniciamos a leitura da Carta na sala de aula e os alunos foram orientados a terminar a leitura em casa, assim como procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas. O documento despertou interesse e curiosidade, visto que apresentou informações a respeito da terra descoberta e de sua gente.

Para estudar o documento organizamos a atividade 1 (ANEXO V) considerando que “[...] os jovens e crianças estão ‘aprendendo história’ e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 329).

As primeiras questões propostas aos alunos tiveram como objetivo levá-los à identificação do documento. Este foi utilizado como fonte de informação, possibilitando aos alunos conhecer uma situação histórica, mas também funcionou para auxiliar na introdução e desenvolvimento do tema “descobrimento do Brasil”, permitindo ao aluno identificar no documento o fato histórico. É importante lembrar ainda que os documentos estudados pelos alunos do Grupo E e pelos alunos do Grupo I não foram produzidos com intenção didática, por isso, “precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 333).

A atividade proposta aos alunos foi elaborada partindo do pressuposto de que, para fazer análise e comentário de um documento, é necessário mobilizar os conhecimentos prévios para destacar as informações que ele contém, explicar essas informações associando-as aos saberes anteriores, situar o documento no contexto e em relação ao seu autor e identificar a natureza do documento, explorando-a (BITTENCOURT, 2004).

Apresentamos a seguir as primeiras questões da atividade e as amostras das respostas dadas pelos alunos do Grupo E:

Atividade 1 - Questões	Amostras das respostas
1) Identifique o documento histórico: O quê apresenta?	"A chegada dos Portugueses na terra de Vera Cruz (Brasil)" (Andrey – 1º A) "Uma carta na qual Caminha escreve o que ele vê para Cabral" (Luiz Augusto – 2º A) "Uma carta que Caminha fez para o rei de Portugal" (Karen – 2º A) "A descrição da nova terra" (Cléverson – 2º A). - dois alunos não responderam.
Quem fez?	responderam Pero Vaz de Caminha; apenas um aluno não respondeu.
Quando foi realizada?	19 alunos responderam 1 de maio de 1500, 06 alunos responderam abril de 1500, 12 responderam apenas 1500, 01 aluno não respondeu.
Por quê?	a maioria dos alunos responderam que foi para informar o rei sobre a terra descoberta, sobre o que Cabral encontrou, apenas 1 aluno respondeu que é para deixar tudo registrado
Para quem?	3 alunos responderam para os leitores, 1 aluno respondeu para os historiadores que pesquisam hoje, o restante dos alunos responderam para o rei de Portugal D. Manuel

QUADRO 6 – Atividade 1 – Grupo E - Carta de Pero Vaz de Caminha.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

As questões iniciais permitiram aos alunos perceber a existência em si do documento, assim como compreender o significado do documento como objeto, refletindo sobre a finalidade e autoria do mesmo. Os alunos compreendem que a carta tem como objetivo informar e registrar a "descoberta" e percebem que se trata de um relato sobre a chegada dos portugueses em um território desconhecido, em determinada data ou período.

Na mesma atividade, propusemos aos alunos uma reflexão sobre o conteúdo da Carta. Observemos as amostras das respostas dadas pelos mesmos:

Atividade 1 - Questões	Amostras das respostas
2) O quê a Carta de Caminha relata?	Todos os alunos responderam que na Carta é descrita a natureza e os nativos: "Ela fala sobre a terra encontrada, os habitantes que aqui viviam, com seus costumes, moradia, roupa, etc. a natureza e as riquezas aqui encontradas." (Rodrigo – 1º B) "O achamento de uma nova terra, de um novo povo de uma nova cultura, de uma bela natureza, de um povo que não era cristão. Mas era uma terra boa" (Bruna T. M. – 1º B)

	“Relata o descobrimento de uma nova terra, onde é descrito as paisagens, o povo que morava lá, que eram inocentes e sua cultura era muito diferente da dos portugueses e que a terra poderia ser evangelizada e colonizada.” (Walter – 1º B)
3) Transcreva três trechos que mais chamou sua atenção na “Carta” de Pero Vaz de Caminha?	“Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao visor do homem..” (Vinícius – 1º B) “Trazia este velho o beiço tão furado que lhe cabia pelo buraco um grosso dedo polegar. E trazia metido no buraco uma pedra verde, de nenhum valor, que fechava por fora aquele buraco” (Luiz Augusto – 2º A) “Todos andam rapados, até por cima das orelhas; assim mesmo de sobrancelhas e pestanas” (Heloyse – 1º B) “Deram-lhes de comer: pão e peixe cozido...mel, figos passados. Não quiseram comer daquilo quase nada, e se provaram alguma coisa, logo a lançaram fora” (Cléverson – 2º A)
4) Qual a imagem da terra descoberta e de seus habitantes construída por Caminha?	“A imagem de uma terra limpa com grandes paisagens com belos pássaros, seus habitantes eram nativos, pardos que andavam nus com arcos e flechas na mão” (Fernanda – 1º B) “A terra era cheia de riqueza, a natureza era virgem, os habitantes necessitavam de uma pregação religiosa e de ajuda” (Patrícia M. M. – 1º B) “Existiam muitas águas e era muito extenso o seu território, os habitantes andavam nus, era bem diferentes, até as mulheres eram despidas inocentemente, o povo era manso, apesar de usarem arcos, falavam outra língua e não eram cristãos” (Walter - 1º B) “Vejo a imagem de nativos com cultura diferente modo de vestir, comer, religião e quando os portugueses chegaram no Brasil houve conflitos porque eles queriam mudar o modo de viver dos nativos.” (Mayara B. – 2º A) Apenas uma aluna transcreveu um trecho em vez de responder com suas próprias reflexões.
5) A partir da descrição de Caminha qual a ideia que temos da natureza?	“Uma floresta fechada, sem qualquer vestígio de exploração (corte de madeira, etc), uma floresta linda.” (Rodrigo – 1º B) “Que para os habitantes daquela terra era muito importante, pois eles tiravam da natureza o seus sustento” (Jaqueline – 2º A) “Algo sobrenatural aos olhos, uma beleza jamais vista, um paraíso de muitas riquezas naturais, uma terra de solo precioso” (Guilherme V. – 2º A) “Muitas árvores, grande variedades de animais de penagem coloridas, praias. Uma fauna e flora diversificada” (Drielly – 2º A) Apenas uma aluna copiou um trecho da carta.
6) Como a relação dos nativos com a natureza é avaliada por Caminha?	“Que eles pareciam parte dela, pois não há exploravam com intenção de lucrar, mas usavam-a para colher alimentos e água, sem querer comércio com ninguém era só para sua alimentação e moradia”. (Rodrigo – 1º B)

	"Eles preservavam muito a natureza, mas tinham que caçar para sobreviver e usar a madeira para seus arcos e flechas, etc. Mas eles à preservava conforme o possível" (Melaine – 1º B) "Que eles tinham um conhecimento muito grande da natureza, pois faziam seus alimentos, seus remédios, com suas próprias mãos" (Jenifer – 2º A) "Os nativos exploravam muito a natureza, eles viviam dela e nem se preocupavam em se desenvolverem mais." (Wellington – 2º A)
7- Assinale uma ou mais alternativas que mostra como Caminha buscou compreender os nativos: ( ) observando suas atitudes ( ) comparando com sua própria cultura ( ) indagando-os e avaliando-os como habitantes de uma terra que deixará de lhes pertencer ( ) avaliando-os para saber qual atitude tomar no processo de colonização ( ) percebendo como moravam, viviam	( ) observando suas atitudes – assinalado 32 vezes ( ) comparando com sua própria cultura – 26 vezes ( ) indagando-os e avaliando-os como habitantes de uma terra que deixará de lhes pertencer – 16 vezes ( ) avaliando-os para saber qual atitude tomar no processo de colonização – 17 vezes ( ) percebendo como moravam, viviam – 34 vezes Obs.: Apenas 6 alunos assinalaram todas as alternativas, 18 alunos assinalaram 3 alternativas, 7 alunos assinalaram 4 alternativas, 6 alunos assinalaram 2 alternativas e 1 aluno assinalou apenas 1 alternativa.
8- A partir da Carta é possível afirmar que os portugueses tinham como intenção evangelizar os nativos? Justifique sua resposta.	36 alunos responderam sim: "Eu acho que eles tinham a intenção de evangelizar os nativos mas eles não queriam" (Ana Cláudia – 2º A) "Sim, pois eles além de beijarem a cruz fizeram uma missa para que os índios respeitassem sua religião e também ele declara na carta" (Walter – 1º B) "Intenção eles tinham bastante, mas os nativos não tinham jeito para o Evangelho. Como exemplo tem o fato do vinho (corpo de Cristo)." (Geovana – 1º B) "Sim. Pois eles achavam que eles não tinham religião, pois não bebiam vinho" (Rodrigo – 1º B) Apenas 2 alunos responderam não: "Se analisarmos bem o rei D. Manuel não queria novos adeptos do catolicismo. Ele buscava territórios, riquezas. Por isso ele bancou as navegações". (Drielly – 2º A) "Eles só queriam que eles tivessem um pouco mais de entendimento e que não ficassem só nas terras que não se envolvesse tanto". (Tathiane – 2º A)

QUADRO 7 – Atividade 1 – Grupo E - Carta de Pero Vaz de Caminha.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Analisando o Quadro 7, vemos que os alunos realizam julgamento, como o comentário de que os índios "eram inocentes", enquanto que, na questão 3,

a maioria dos alunos apontou frases as quais mostram a descrição dos índios e seus costumes diferentes. Enquanto selecionavam essas frases no documento, riam, achavam graça e nem sequer procuraram por outros trechos com outras informações sobre o descobrimento; a atenção permaneceu focada apenas na descrição sobre os nativos. A atitude pareceu natural por se tratar da primeira vez que tinham em mãos o documento na íntegra; no entanto, são trechos geralmente citados nos livros didáticos e com os quais provavelmente os alunos já tiveram contato em outros momentos. As frases citadas pelos alunos são fortes, causam impacto, e levam à formação de uma noção sobre os povos aqui encontrados pelos europeus. Já na questão 4, os alunos enfocaram a natureza intocada e rica e um povo desprovido de cultura.

Nas questões 5 e 6, os alunos refletiram sobre a ideia de natureza e a relação dos nativos com a mesma. As respostas da questão 5 revelaram que os alunos estão conscientes sobre as mudanças ocorridas no decorrer do tempo, pois se remetem à natureza utilizando, por exemplo, o termo “sem qualquer vestígio de exploração (corte de madeira, etc)”. Já as respostas da questão 6 nos sugerem que, ao mesmo tempo em que os alunos reconhecem a integração do nativo com a natureza, relacionam esta integração com o não desenvolvimento dos mesmos, como no trecho “viviam dela e nem se preocupavam em se desenvolverem mais”.

Na questão 8, os alunos os quais responderam que havia uma intenção de evangelizar os nativos utilizaram como justificativa a presença do vinho e da cruz e a realização da missa. Esses dados e informações estão bastante claros na Carta, levando os alunos a concluírem que um dos objetivos dos europeus era evangelizar os nativos. Os alunos que disseram “não” apresentaram respostas confusas, não estabeleceram uma relação com as questões estudadas em aulas anteriores: mercantilismo, aliança entre rei e burguesia, o interesse e a presença dos membros da Igreja na expedição.

Esse primeiro rol de questões fez que os alunos se familiarizassem com o documento e refletissem sobre as informações nele contidas.

4.3.2 O estudo do “descobrimento do Brasil” através das pinturas históricas

Para os alunos do Grupo I, também organizamos uma atividade para o estudo do tema “descobrimento do Brasil”, mas a partir do uso das pinturas históricas: “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau capitânia” (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, “Primeira Missa no Brasil” (1861) de Victor Meirelles e “Elevação da cruz” (1879) de Pedro Peres.

As pinturas foram apresentadas para os alunos em sala de aula usando TV e DVD, o que impossibilitou a percepção de todas as qualidades artísticas e técnicas empregadas pelo pintor. Segundo Molina (2004, p. 296),

> A fotografia é um análogo visual do quadro, reproduzindo a sua forma, o seu conteúdo e, aproximadamente, sua cor; porém, como todas as reproduções, não consegue traduzir a escala, a complexidade de tons ou a textura da obra original. A diferença técnica ocorre na concepção e utilização da planaridade. Provocar a tensão entre ver uma superfície plana e ver alguma coisa nessa superfície.

Comentamos com os alunos o suporte da obra. A pintura é criada fisicamente, e a compreensão das técnicas utilizadas, como o emprego da tinta a óleo ou o uso do afresco, assim como o conhecimento do papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons, das luminosidades e, se houve o domínio da ilusão do espaço e da luz, aumentam nossa apreciação da obra. Apresentamos a temática de cada obra para que os alunos compreendessem o assunto sobre o qual versa a obra de arte e é interpretado pelo artista.

Levando em conta o fato de que a pintura é uma imagem complexa, as pinturas apresentadas aos alunos foram comentadas pela professora, que fez a mediação pedagógica utilizando, para isso, os princípios pedagógicos já citados no capítulo 2. Como a imagem é influenciada pelo contexto histórico do período de sua produção, a atenção do aluno foi direcionada para aquilo que é relacionado ao tema “descobrimento do Brasil”.

Relatamos, a seguir, a atividade (ANEXO VI) proposta aos alunos do Grupo I. Essa atividade teve como objetivo estabelecer um primeiro contato dos

alunos com as imagens. Os alunos também receberam um texto (ANEXO VII) contendo as pinturas impressas e informações sobre os artistas.

A atividade realizada pelos alunos do Grupo I também está organizada em quadros para que possamos melhor analisar as respostas. Nessa atividade, nas questões de 1 a 4, propusemos aos alunos que, após observarem cada reprodução de pintura, apresentada na TV por cerca de 15 minutos, realizassem a identificação do documento. Em seguida, apresentamos as obras observadas pelos alunos e as respostas dadas pelos mesmos.

FIGURA 7 - Primeira Missa no Brasil (1861), Victor Meirelles.
Óleo sobre tela, 268 x 356 cm. Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ)
Fonte: ITAUCULTURAL, 2009.

FIGURA 8 - Elevação da Cruz em Porto Seguro – BA (1879), Pedro Peres.
Óleo sobre tela, 119 x 202 cm. Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ)
Fonte: DEZENOVEVINTE, 2009.

FIGURA 9 - Descoberta do Brasil (1922), Oscar Pereira da Silva.
Óleo sobre tela, 190 x 333 cm. Museu Paulista (São Paulo, SP)
Fonte: ITAUCULTURAL, 2009.

FIGURA 10 - Índios a bordo da nau capitânia (c. 1900), Oscar Pereira da Silva
47 x 60,2 cm. Museu Paulista (São Paulo, SP)
Fonte: IMAGES.GOOGLE, 2009.

O quadro abaixo permite verificar as respostas dos alunos nas questões de 1 a 4 da atividade:

Questões	Amostras das respostas do Grupo I			
a) Identifique o documento: O quê apresenta?	A primeira missa no Brasil	Elevação da cruz em Porto Seguro	Descoberta do Brasil em 1500	Índios a bordo da nau capitânia
Quem fez?	Victor Meirelles	Pedro Peres	Oscar Pereira da Silva	Oscar Pereira da Silva
Quando foi realizada?	1861	1879	1922	
Por quê?	"Para mostrar um momento harmônico e espiritual onde se concentravam mundos opostos" (Luana – 1º A) "Geralmente as pinturas eram encomendadas mas eu acho que é para esclarecer melhor" (Jason – 2º B)	"Para mostrar este fato histórico ainda mais, isto é, retratando em pintura" (Thaís – 1º A) "Para mostrar a elevação da cruz e porque era aluno de Victor Meirelles, pintou elevação da Cruz" (Antonio – 1º A) "Para retratar um	"Para mostrar nas comemorações do centenário da independência do Brasil em 1922" (Luana – 1º A) "Representar a chegada de Pedro Alvarez Cabral ao Brasil" (Cibelle – 1º A) "Recebia encomendas especiais, ele	"Em comemoração ao centenário da Independência do Brasil" (Elias – 2º B) "A pedido do governo" (Thiago F. M. – 2º B) "Mostrar como os nativos reagiram com os portugueses" (Cibelle – 1º A)

	“Porque ele foi incentivado por Araújo Porto Alegre e pela vontade de representar um momento histórico” (Letícia – 2º B) “Foi incentivado por Araújo Porto Alegre” (José Carlos – 2º B)	evento histórico para o povo” (Tatiane – 2º B) “Tema histórico a ser registrado” (Alan – 2º B)	pintava essas obras para mostrar acontecimentos na história do Brasil” (Ingrid – 2º B) “A pedido oficial do governo” (Thiago F. M. – 2º B) “Para haver registro deste acontecimento” (Alan – 2º B)	“Para relatar os pontos de vista, para ter um documento a mais na história” (Thaís – 1º A)
Para quem?	“Museu Nacional de Belas Artes (RJ), para o povo brasileiro” (Anderson – 1º A) “Para o Imperador” (José Carlos – 2º B) “Para Araújo Porto Alegre” (Bruna H. N. – 1º A)	“O Museu Nacional de Belas Artes” (Anderson – 1º A) “Para os portugueses” (Bruna – 1º A) “Também para o povo, pois seria exposto em Museu e atendendo o govern” (Tatiane – 2º B)	“Para o povo brasileiro, para que fosse exposto em locais públicos.” (Hugo – 1º A) “Para servir de iconografia para livros escolares e outras publicações, e também para as pessoas ver o fato” (Luana – 1º A) “Para o povo, para o governo” (Cibelle – 1º A) “Para D. Pedro II” (Bruna – 1º A)	“Para todos os brasileiros que tivessem acesso a obra” (Hugo – 1º A) “Para o povo” (Andrey – 1º A) “Uma encomenda oficial, ele pinta para o governo, pintando temas históricos” (Ingrid – 2º B)
b) Descreva os elementos que você observa:	“A cruz, o sacerdote a floresta mostrando que vai além do que vemos, o nativo em cima da árvore, e os outros nativos como complemento e o foco nos portugueses” (Antonio – 1º A) “Indígenas, portugueses, índios sendo	“Os portugueses levantando a cruz, os índios todos em volta, a floresta com muito verde, os padres evangelizando os índios.” (Andrey – 1º A) “O levantamento da cruz por portugueses e padres, a cruz, os índios com o comportamento silencioso e trajes	“Os portugueses chegando em terra firme, alguns índios com arcos levantados e uma linha divisória” (Antonio – 1º A) “Rochas, paisagem (árvores, mar, areia); batel com remos bem expostos; contato com o índio; os tripulantes portugueses; os índios” (Tatiane –	“Navios em auto mar, Cabral fica como rei, em seu trono, índios assustados, observando os portugueses, trabalhadores realizando atividades, poucos índios e muitos portugueses, índios dentro do navio” (Viviane – 2º B) “A nau, os gestos

	catequizados, portugueses realizando a missa em terra firme, o modo dos índios se vestirem, a cruz é o elemento com mais destaque na pintura" (Viviane – 2º B) "Índios em contato com a natureza constantemente e os portugueses celebrando a primeira missa onde havia uma cruz, sinal de religião que aparentemente eles queriam passar esta religião para os índios" (Jason – 2º B)	diferenciados" (Thaís – 1º A) "A cruz sendo elevada, as roupas que os portugueses vestiam; as peles que os índios vestiam; a bandeira branca; as armas; a paisagem (as árvores e o mar); atenção dos índios a cruz, os índios e os portugueses misturados; o padre catequizando os índios; os cabelos e os acessórios" (Tatiane – 2º B)	2º B) "Homens desembarcando de barcos, muitos barcos chegando no mesmo lugar" (Maycon – 2º B)	dos nativos, o mar, algumas caravelas, acessórios dos portugueses, o céu, nativos sem roupa, a harmonia entre nativos e portugueses" (Thiago F. M. – 2º B) "As velas, uma tenda para tampar o sol, os batéis, o mar ao fundo, as embarcações que acompanharam Pedro Alvarez Cabral, a tripulação portuguesa, dois índios que foram levados a embarcação, baú com algo dentro, vários panos pendurados com cordas, lanças, Pedro Alvarez Cabral." (Tatiane – 2º B) "Líderes indígenas a bordo. Cabral interagindo com os indígenas. Esquadra de Cabral ao fundo" (Alan – 2º B)

QUADRO 8 – Atividade 1 – Grupo I – As pinturas históricas.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Para todas as pinturas, os alunos identificaram corretamente o título da obra, associando com o assunto em questão e também responderam corretamente o nome do autor da obra e o ano em que foi produzida. É importante lembrar que os alunos tiveram todas estas informações em mãos, tanto no rodapé de cada imagem como em um texto sobre o autor de cada obra. Todavia, para as questões "Por quê?" e "Para quem?" tivemos respostas diferentes.

Verificamos que alguns alunos utilizaram as discussões realizadas

em sala de aula e o material que tinham em mãos com referências sobre o autor e o contexto da época para explicar “porque” a pintura foi produzida. É interessante destacar que alguns alunos compreenderam que as pinturas eram encomendadas e tinham como objetivo esclarecer algo; é o caso da resposta: “Geralmente as pinturas eram encomendadas mas eu acho que é para esclarecer melhor” (Jason – 2º B). O aluno não explica o que essas pinturas podiam esclarecer, porém demonstra perceber que a pintura traz informações sobre um tema. Já alguns alunos são mais específicos em suas respostas, enfocando que é para “retratar um evento histórico”, para “registrar um tema histórico ou um acontecimento”, “para relatar os pontos de vista, para ter um documento a mais na história”. Inferimos, dessa maneira, que a maioria dos alunos compreendeu as pinturas como documentos portadores de informações sobre um evento histórico específico.

Ainda sobre o quadro 8, na questão: “Para quem as pinturas foram produzidas?”, as respostas dadas pelos alunos permitem-nos inferir que, na maioria das vezes, relacionam a produção da obra ao encomendante ou à exposição no museu, podendo assim ser vista pelo povo. Os alunos entendem que a obra é produzida para ser vista e apreciada, mas não percebem que o museu recebe a visita de um determinado público e não da população em geral, a qual, muitas vezes, não é incentivada a frequentá-lo.

Alguns alunos lembram que essas imagens estão presentes nos livros didáticos; observemos a resposta: “Para servir de iconografia para livros escolares e outras publicações, e também para as pessoas ver o fato” (Luana, 1º A), enquanto outros explicam que a imagem foi produzida: “Para relatar os pontos de vista, para ter um documento a mais na história” (Thais, 1º A). Ambas as alunas enfocam justamente o que Burke (2004, p. 17) enfatiza: “Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais”.

Após identificar cada pintura, iniciamos os alunos em um exercício de observação de cada obra. Considerando que uma pintura pode ser analisada isoladamente ou em conjunto, propusemos aos alunos uma atividade de comparação das obras. Dessa forma, a questão número 5 teve como objetivo

chamar a atenção dos alunos para os elementos apresentados nas obras. Pedimos para descreverem os elementos que observavam, iniciando-os em uma atividade de análise das obras e preparando-os para uma análise mais detalhada das questões nelas apresentadas. Embora alguns alunos apenas tenham enumerado os elementos que viam nas pinturas, outros descreveram cuidadosamente, conforme é possível observar no quadro abaixo. Em relação à segunda pintura, “Elevação da cruz em Porto Seguro”, os alunos elaboraram frases remetendo-se a importância da cruz como elemento fundamental na obra.

Verifiquemos as respostas dadas pelos alunos:

Questão	Amostras das respostas
5- Após a observação das 4 pinturas históricas, escreva: a) Quais elementos estão presentes em todas as obras?	Os mais citados foram: mar, portugueses, índios, mata, natureza, árvores, as armas dos nativos e dos portugueses, os jesuítas, luz, foco nos portugueses, cruz. Alguns alunos descreveram: “Portugueses interagindo pacificamente com os índios como eles são, a riqueza natural contida nessa terra.” (Alan – 2º B)
b) Quais os elementos específicos de cada obra? “A primeira Missa”	Foram citados: a cruz; o padre fazendo a primeira missa; altar; a religião e a forma que eles queriam evangelizá-los; bíblia; baú. Alguns alunos ainda descreveram: “Realização da provável missa, dizem que teve a 1 missa ainda em alto mar” (André Luiz - 2º B); “O ritual católico de reafirmar sua crença, chamada missa” (Alan – 2º B)
“Elevação da Cruz”	Praticamente todos os alunos descreveram e fizeram o mesmo apontamento: “Padre jesuíta com as mãos sobre a cabeça do índio” (Letícia – 2º B); “A cruz sendo elevada, as pessoas não gostam do que está acontecendo” (Maycon – 2º B); “A cruz sendo elevada e a bandeira branca simbolizando a paz” (Tatiane – 2º B);
“Descoberta do Brasil”	Foram citados: barcos, índios, praia, portugueses chegando na nova terra; caravelas, a chegada dos portugueses e a curiosidade dos índios; remos, lanças, pedras, bateis, homens com armadura; muitos barcos, pessoas desembarcando; litoral do novo mundo; cachorro bebendo água.
“Índios a bordo da nau capitania”	Foram citados: tenda, cordas e cadeiras, índios na nau, vestes, homens trabalhando, vela do navio abaixada. Para esta obra a maioria dos alunos preferiram descrever o que há de específico: “Cabral interagindo com o líder dos nativos” (Alan – 2º B)

	“Os portugueses como os donos do local, Cabral sentado em seu trono” (Viviane – 2º B) “Primeiro contato com os nativos” (Renato – 1º A) “Os índios são mostrados dentro da nau” (Renata – 1º A)
c) Em sua opinião por que Victor Meirelles, Pedro Peres e Oscar Pereira da Silva apresentaram estes elementos em suas obras?	“Porque são os principais elementos que demonstram como era a convivência naquele tempo e os elementos naturais para mostrar como era belo naquele tempo a natureza.” (Andrey – 1º A) “Eles quiseram mostrar para todos os brasileiros os acontecimentos históricos de nosso país, não estávamos presentes por isso retrataram numa pintura” (Renata – 1º A) “Porque sem eles não há obra. Eles são os principais elementos da pintura” (Anderson – 1º A) “Por eles estarem representando a época e por pintarem acontecimentos históricos” (Ingrid – 2º B) “Para poder retratar o fato da maneira mais próxima possível da realidade. Por esse motivo apresentam índios, portugueses, a paisagem, etc.” (Thiago F. M. – 2º B) “Porque fazem parte da idéia que eles tiveram ao ler a carta e foi a partir daí que começaram a pintar os quadros” (Tatiane – 2º B) “Para retratar que o descobrimento de novas terras foi pacífico e sem discriminação, apenas uma recepção de boas vindas às missões portuguesas” (Alan – 2º B)

QUADRO 9 – Atividade 1 – Grupo I – As pinturas históricas.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Sobre os elementos específicos de cada obra, os alunos demonstraram dificuldade em identificá-los e ao elaborarem as respostas enumeraram os elementos mais presentes.

No Quadro 9, é possível ainda observar que os alunos utilizaram informações contidas em outros textos para responder as questões, como, por exemplo, quando o aluno escreve “Realização da provável missa, dizem que teve a 1 missa ainda em alto mar” (André Luiz – 2º B). Os alunos também emitem suas opiniões formadas provavelmente a partir dos comentários realizados em sala de aula sobre as diferenças existentes entre europeus e nativos; é o caso da resposta “A cruz sendo elevada, as pessoas não gostam do que está acontecendo” (Maycon

– 2º B).

Em linhas gerais, podemos dizer que para a questão “Em sua opinião, por que Victor Meirelles, Pedro Peres e Oscar Pereira da Silva apresentaram estes elementos em suas obras?”, os alunos demonstram compreender que são elementos necessários para representar um acontecimento histórico, relacionados a uma determinada época e que foram elaborados a partir do estudo da Carta de Pero Vaz de Caminha. Os alunos também demonstram perceber mudanças no que diz respeito à natureza representada nas obras, explicando que “naquela época a natureza era bela” – provavelmente com a intenção de dizer que na época do descobrimento a natureza estava intacta e que os nativos a preservavam.

Para que os alunos refletissem sobre as diferenças entre nativos e europeus, a respeito da visão do branco sobre o índio e da missão evangelizadora, pedimos que respondessem também às questões abaixo:

Questões	Amostras das respostas
6) Como os nativos são retratados nas pinturas estudadas?	“Como um povo dócil, simpático e de fácil domínio.” (Thiago F. M. – 2º B) “Como observadores, inocentes e selvagens” (Viviane – 2º B) “Estão nus, curiosos com a chegada dos portugueses, e como se não acreditassem em Deus” (Mohanna – 2º B) “Como um complemento em todas as obras” (Antonio – 1º A) Apenas um aluno disse: “São retratados como pessoas diferentes e que não tinham muita educação que precisava de ter, então como pessoas rebeldes” (Jéssica – 1º A)
7) Como os portugueses são retratados nas pinturas estudadas?	“Com curiosidade de descobrir a nova terra e as suas riquezas” (Michele – 1º A) “Sempre apresentando símbolos religiosos e com roupas diferentes, nas quais não se comparavam com os índios que andavam nus.” (Ingrid – 2º B) “Como os poderosos, eles são de mais destaque nas pinturas que os índios. São também retratados como importantes, pois descobriram uma terra.” (Viviane – 2º B) “Como um povo harmônico que ao chegar no Brasil logo entrou em harmonia com os nativos” (Thiago F. M. – 2º B)

	“Como os povos que estavam apenas cumprindo suas tarefas de tomar posse oficial das terras. Eles alcançaram a experiência naval” (Paula – 2º B)
8) A partir das pinturas apresentadas é possível afirmar que os portugueses tinham como intenção evangelizar os nativos? Justifique sua resposta:	“Sim. Pois os nativos não conheciam Deus, nem religião, então os portugueses realizaram missas e catequizaram os índios.” (Viviane – 2º B) “Sim, porque logo que eles chegaram já fizeram as missas elevaram cruzes e trouxeram junto com eles jesuítas” (Loana – 2º B) “Sim, porque as pinturas são retratadas com muita religiosidade, a primeira missa, a elevação da cruz, tudo isso evangelizava os índios.” (Renata – 1º A) “Apenas um aluno respondeu não: Não, porque nas primeiras obras retrata a primeira missa, mas nas outras especificamente na última eles tentam descobrir o que tem lá se interagindo com os nativos” (Cibelle – 1º A)
9) Como o tema “descobrimento do Brasil” é retratado nas pinturas?	“Como algo natural, sem batalha, algo civilizado, todos curiosos para as diferenças que os povos tinham” (Andrey – 1º A) “Como uma conquista dos portugueses” (Willian – 1º A) “Como um fato histórico, o descobrimento de uma nova nação, povos, costumes” (Bruna H. N. – 1º A) “Com a chegada de Pedro Alvarez Cabral ao território onde hoje se encontra o Brasil e a tomada de posse do território pelo rei de Portugal” (Géssica – 1º A) “Como se tudo fosse uma rota dos portugueses, e não uma coincidência eles ter achado essa terra” (Loana – 2º B)

QUADRO 10 – Atividade 1 – Grupo I – As pinturas históricas.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

A partir das respostas apresentadas no Quadro 10, podemos inferir que os alunos percebem que os índios não ocupam um lugar central nas obras e são retratados como observadores do evento, seja na primeira missa, na elevação da cruz ou ainda a chegada dos portugueses.

Quanto aos portugueses, os alunos identificam que ocupam posição central nas obras e que, quando comparados com os nativos são retratados como personagens mais importantes. As respostas em geral classificam os portugueses como civilizados; os alunos emitem opiniões e avaliam a partir de alguns elementos das pinturas; é o caso da aluna Viviane – 2º B, a qual explica que os portugueses são retratados “Como poderosos, eles são de mais destaque nas pinturas que os

índios. São também retratados como importantes, pois descobriram uma terra". Na questão 7, também temos respostas elaboradas partindo das ideias contidas no texto que utilizamos para introduzir a aula sobre o "descobrimento do Brasil" (ANEXO III); um bom exemplo é a resposta: "Como os povos que estavam apenas cumprindo suas tarefas de tomar posse oficial das terras. Eles alcançaram a experiência naval" (Paula – 2º B), em que a aluna deixa clara a ideia de intencionalidade.

Para responder à questão 9 – "Como o tema descobrimento do Brasil é retratado nas pinturas?" os alunos utilizam conceitos e demonstram compreendê-los; eles entendem que o "descobrimento do Brasil" é um fato histórico o qual é retratado nas pinturas como uma conquista dos portugueses, que, por sua vez, vieram para cá com a intenção de tomar posse da terra.

Os alunos tomaram a imagem como documento histórico rico em significado e suas respostas na atividade descrita acima mostram que compreenderam o contexto de produção das obras, por que e para quem foram realizadas, assim como as mensagens contidas nas mesmas.

Entretanto, como as imagens podem contribuir para estruturar o pensamento em relação ao tema estudado? Retomamos algumas questões relacionadas à semiótica peirceana, já discutidas no segundo capítulo deste trabalho, e buscamos estabelecer uma relação com a atividade realizada pelos alunos do Grupo I ao estudar as quatro pinturas históricas.

Ao propormos para os alunos do Grupo I a realização das 09 questões apresentadas nos Quadros 8, 9 e 10, tivemos a intenção de promover, aos poucos, a interpretação do fato "descobrimento do Brasil" e sua contextualização. Desse modo, o primeiro contato dos alunos com cada uma das pinturas apresentadas, constituiu a primeiridade: num primeiro momento, os alunos estiveram diante da pintura sem pensar sobre ela. O momento em que estes alunos tiveram consciência do que viam constituiu a secundidade: os alunos passaram a identificar os elementos da obra, daí a importância de pedir para descrever os elementos e pensar por que o artista apresentava estes elementos, como os nativos e

portugueses são retratados. Trata-se de um momento em que o aluno tem consciência do que vê. A partir de então, na categoria denominada terceiridade, o aluno passa a interpretar o fato e contextualizá-lo; isso é possível de ser observado principalmente nas respostas das questões 8 e 9 no Quadro 10.

4.3.3 As ideias dos alunos sobre o "descobrimento do Brasil" após a análise dos documentos históricos

Após o estudo da Carta de Pero Vaz de Caminha pelos alunos do Grupo E e o estudo das pinturas históricas pelos alunos do Grupo I e a realização de atividade por eles, destinamos a 4ª e a 5ª aula para conversarmos com os alunos sobre a ideia de "descobrimento" e sobre os conceitos "cultura" e "nação". Para esse último, estudamos o texto "A construção da ideia da nação brasileira" (ANEXO VIII), presente no livro didático dos alunos. Propusemos aos alunos uma segunda atividade, muito parecida com aquela realizada no questionário sobre o conhecimento prévio. Nosso objetivo era verificar o que entenderam por "descobrimento do Brasil", "cultura" e "nação" após o estudo da Carta de Pero Vaz de Caminha pelo Grupo E e após o estudo das pinturas históricas pelo Grupo I. Apresentamos a seguir a segunda atividade (ANEXO IX) realizada pelos alunos. Como a atividade foi a mesma para o Grupo E e para o Grupo I, para melhor visualizarmos as respostas dadas pelos dois grupos e realizarmos uma comparação, organizamos os Quadros 11, 12 e 13 com as questões e as amostras das respostas dadas pelos alunos.

Atividade 2 - Questões	Amostras das respostas Grupo E	Amostras das respostas Grupo I
1- A partir do estudo da Carta de Pero Vaz de Caminha, o que você entendeu por "descobrimento do Brasil"? / A partir do estudo das pinturas, o que você entendeu por "descobrimento do Brasil"?	"A descoberta de um povo, de uma nova cultura, de uma nova nação" (Bruna T. M. – 1º B) "Eu entendi que não foi por acaso que descobriram eles já sabiam que existiam" (Melaine – 1º B) "Os portugueses chegaram e se surpreenderam com os habitantes e com as riquezas naturais, perceberam a diferença entre as culturas e com o modo em que eles reagiram" (Andrey – 1º B)	"Entendi como um fato pelo qual foi o início de uma grande nação" (Camila – 1º A) "Uma relação meio que desigual e ao mesmo tempo amigável entre 2 nações" (Fernando – 1º A) "O descobrimento de uma nova terra. O início de uma nova nação" (Renato – 1º A) "Eu entendi que foi a chegada e posse dos portugueses no Brasil,

	"Entendi que os portugueses descobriram o Brasil por acaso, que eles estavam atrás das Índias e encontraram o Brasil" (Fernando – 2º A) "Foi também um descobrimento cultural, e uma expansão religiosa, e uma posse de terras dos índios pelos portugueses" (Drielly – 2º A)	com grande vontade de evangelizar os nativos" (Paula – 2º B) "Descobrimento de uma nova terra, mistura de povos (nativos e portugueses), a chegada dos portugueses no Brasil" (Rauana – 1º A) "Os nativos não pareciam tão surpresos com a chegada dos portugueses, daí fica se pensando que há a possibilidade de ter chegado outras pessoas lá antes de 1500" (Mohanna – 2º B)
2- Quando ocorreu o descobrimento do Brasil?	20 alunos responderam apenas o ano; 1 aluno respondeu 1 de maio de 1500; (pois considerou a data da carta); 2 alunos citaram mês e ano; 14 alunos responderam corretamente dia, mês e ano; 1 aluno respondeu 21 de abril de 1500.	25 alunos responderam apenas o ano; 4 alunos responderam ano e séc.; 1 aluno respondeu 1 de maio de 1500; 1 aluno respondeu mês e ano 4 alunos responderam dia, mês e ano corretamente; 2 alunos responderam 1498; 1 aluno respondeu 9 de março de 1500
3- Liste cinco palavras que você acha que melhor expressa o tema "descobrimento do Brasil".	As palavras a seguir apareceram várias vezes nas respostas dos alunos: descobrimento, portugueses, índios, novas terras e navios, cultura, povo, riquezas, pau-brasil, mudança, medo, colonizar, evangelizar, diferença, conquista, natureza.	As palavras mais citadas foram: descoberta, povo, cultura, tradição, costumes, portugueses, índios, caravelas, navios, catequese, navegações, território, colonização, nativos, terras, pau Brasil, explorações, mares, nativos, portugueses, naus, Pedro Alvarez Cabral, posse, Brasil, cobiça, acaso, riqueza, evangelização, cruz, missa, 1500, religião, exploração, novo mundo, aborígenes, povo pagão, surpresa, medo, desconfiança, belezas, riquezas, episódios, posse, exploração, conflitos, Portugal, cruz, caravela, missa, curiosidade, conquista, terra, nação, pátria, puro, intocado, interesse, estranhamento.

QUADRO 11 – Atividade 2 – Grupo E e Grupo I.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Observando o Quadro 11, vemos que, para responder a questão 1, alguns alunos do Grupo E utilizaram-se do estudo realizado na primeira aula, quando foi lido o texto: "O descobrimento do Brasil" (ANEXO III), em que as autoras trabalham com duas explicações sobre o fato histórico em questão: acaso ou intencionalidade. Tanto os alunos do Grupo E como do Grupo I relacionam o

descobrimento do Brasil com o conceito de cultura e nação, utilizando-os para explicar o descobrimento. Os alunos do Grupo I associam o fato “descobrimento do Brasil” com o início da história de uma nação, o que para a historiografia tradicional é considerado como marco para a História do Brasil.

Na questão 2, para o Grupo E, enquanto no questionário de conhecimento prévio apenas 2 alunos responderam corretamente dia, mês e ano, agora, 14 alunos souberam informar com precisão. Quanto ao Grupo I, comparando suas respostas com o questionário de conhecimento prévio observamos que, neste momento, não houve um número de acerto maior em relação à datação, mas todos os alunos responderam a questão, diferentemente do primeiro momento, em que 02 alunos não haviam respondido. Observamos ainda que, para essa questão, os alunos citaram datas referentes a outros acontecimentos históricos: Tiradentes, descobrimento da América.

Na questão 3, os alunos do Grupo I apontaram um número maior de palavras do que no questionário sobre o conhecimento prévio e demonstraram que continuam com um vocabulário mais elaborado do que o Grupo E.

Além das questões apresentadas no Quadro 11, os alunos responderam outras. As questões de 4 a 6, apresentadas no quadro exposto a seguir, permitiram aos alunos refletirem sobre o conceito de cultura e sobre a relação existente entre nativos e portugueses.

Atividade 2 - Questões	Amostras das respostas Grupo E	Amostras das respostas Grupo I
4- A partir do estudo da Carta, o que você entendeu por “cultura”?/ Como o conceito de “cultura” foi transposto nas pinturas apresentadas?	“Que os índios tinham uma cultura diferente” (Vinicius – 1º B) “É tudo que envolve um povo, uma nação, é suas comidas, roupas, maneiras de ser e de pensar” (Heloyse – 1º B) “Que cada povo tem seus costumes, os índios e os europeus tem culturas muito diferentes, forma de viver, de comer, de falar, etc” (Felipe - 2º A)	“Índios – a cultura dos índios era diferente da dos portugueses os índios andavam pelados e não eram civilizados. Portugueses – eram civilizados bem vestidos e tomavam banho” (Evandro – 1º A) “Foi mostrada totalmente diferentes que temos hoje, pois os índios não usavam roupas, já os portugueses usavam até demais; as armas dos portugueses envolviam armas de fogo e dos nativos eram lanças”

	"São os costumes de um povo, sua moradia, língua, o seu modo de viver. Os nativos falavam outra língua, moravam nas florestas, comiam o que eles mesmos plantavam" (Ana Claudia – 2º A) "Cada povo tem sua cultura, seu modo de viver, a cultura dos portugueses era totalmente diferente dos nativos" (Cléverson – 2º A)	(Tatiane – 2º B) "A cultura foi transposta de forma simples mas objetiva, mostrando as suas vidas e dos nativos" (João Paulo – 2º B) "Com a maneira de se vestir, a maneira de comportamento em que eles se apresentavam nas pinturas" (Ingrid – 2º B)
5- Liste 5 palavras que você acha que melhor expressam o que é cultura.	Elencamos aqui as palavras citadas pelos alunos: hábitos, crenças, costumes, história, religião, moradia, festas, artesanato, vestimenta, modo de falar, comida, música, teatro, brincadeira, harmonia, folclore, antepassados, crenças, diferenças, rituais, novelas, rede, inhame, sementes, cobertos de palha, cores, carnaval, tradições, pensamentos.	As palavras listadas foram: modo, língua, costumes, território, danças, religião, alimento, organização, doutrina, nativo, vestuário, modo de viver, educação, comportamento, tradição, música, antepassado, povo, artesanato, trabalho, pinturas, dança, festas, crença, arte e vocabulário.
6- Na Carta de Caminha, verificamos que as relações dos portugueses com os nativos são marcadas pela perplexidade. a) Como essa perplexidade é expressa?/ Como os pintores mostram as relações dos portugueses com os nativos?	"Como eles falavam dos nativos das suas vestimentas, do seu modo de ser, e ficaram assustados quando os índios jogaram o vinho fora." (Heloyse – 1º B) "Os nativos não conheciam nada sobre os costumes dos portugueses. Tinham medo de galinha e não conheciam o vinho, etc... Eles não compreendiam os nativos e os nativos não entendiam os portugueses. Caminha não sabia como eles conseguiam ficar pelados." (Melaine – 1º B) "Ele repete vários trechos na carta de coisas que ele ficou surpreso" (Patrícia S. S. – 1º B) "Como as culturas são diferentes, os portugueses ficavam espantados com a nudez e a falta de vergonha que os nativos tinham" (Andrey – 1º B) "Na maneira que o autor descreve os nativos, seus modos, o autor demonstra sua perplexidade ao descreve-los" (Drielly – 2º A)	"Portugueses de um lado, nativos de outro, relacionamento meio afastado" (Maycon – 2º B) "Os portugueses estavam tentando contato com os índios, rezando missa, fazendo trocas" (André Luiz – 2º B) "Através da pintura de Victor Meirelles que mostra que os portugueses querem que os nativos fiquem civilizados, se evangelizam. A relação é muito amigável e pacífica." (Anderson – 1º A) "Mostra a inocência que o índio tinha daquilo tudo, a atenção que dava para os portugueses, a necessidade de que os portugueses tinham em catequizar os índios por meio da evangelização." (Tatiane – 2º B) "Um povo unido e em nenhum momento eles entram em confronto" (Cristiano – 2º B) "Uma relação de superioridade sobre os nativos e também de estranhamento" (Hugo – 1º A)
b) Identifique um trecho da Carta que mostra o estranhamento entre portugueses e nativos.	Citamos aqui os dois trechos mais lembrados: "Mas não pode deles haver fala nem entendimento que aproveitasse" (Jéssica – 1º B) "Pardos, nus, sem coisa alguma que	- ----------

	lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas" (Bruna T. M. – 1º B)	

QUADRO 12 – Atividade 2 – Grupo E e Grupo I.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Na questão 4, o objetivo era verificar o entendimento dos alunos sobre o conceito de cultura após o estudo da Carta ou das pinturas. Embora as respostas não tenham se diferenciado muito daquelas dadas inicialmente quando aplicamos o questionário sobre conhecimento prévio, nesse segundo momento a maioria dos alunos do Grupo E tentou explicar o conceito de cultura usando como exemplo a cultura dos nativos enquanto os alunos do Grupo I tentaram mostrar a diferença entre a cultura dos nativos e dos portugueses. Na questão 5 (palavras que expressam o conceito de cultura), o Grupo E e o Grupo I apresentaram palavras semelhantes.

Na questão 6, quanto aos trechos apontados pelos alunos do Grupo E, os quais mostram o estranhamento entre portugueses e nativos, observamos que todos os trechos estão relacionados ao modo como o nativo é apresentado na Carta. Já os alunos do Grupo I conseguiram identificar características peculiares das obras, como a representação de portugueses e nativos sem confronto, mas ao mesmo tempo sem interação.

Para encerrar a atividade, pedimos aos alunos que respondessem também às seguintes questões:

Atividade 2 - Questões	Amostras das respostas Grupo E	Amostras das respostas Grupo I
7- O que você entendeu por nação?/ A partir das pinturas apresentadas o que você entendeu por "nação"?	"Um grupo de pessoas que convivem harmoniosamente." (Rodrigo – 1º B) "Nação – povo de um território politicamente organizado, sob um governo único, ou comunidade fixa de pessoas num território, e que tem unidade histórica, lingüística, religiosa, econômica e cultural" (Heloyse – 1º B) "Nação é composta por povos, vamos dizer que, país, cultura, pessoas, tudo se encaixa dentro de nação"	"Existem nações diferentes, mas cada uma surgiu com uma história e uma cultura diferente" (Camila – 1º A) "A partir das pinturas é possível entender nação como um conjunto de povos de diferentes raças que vivem em harmonia e sem preconceitos." (Thiago F. M. – 2º B) "A união das tribos no caso do Brasil em 1500 formavam uma nação, onde hoje chamamos de Brasil"

	(Felipe – 2º A) “Que nação significa uma comunidade de pessoas, constituindo a base de uma comunidade de línguas, de território, de vida econômica e formação psíquica” (Mayara B. – 2º A) “Uma sociedade ‘país’ com povos de diferentes tipos e culturas” (Guilherme V. – 2º A) “São povos que tem a mesma maneira de pensar, crença, idealizações e costumes, em seu território” (Drielly – 2º A)	(Antonio – 1º A) “Povo de um território politicamente organizado sob um governo único” (Jason – 2º B) “Uma pátria formada pela mistura racial de três etnias, negros, índios e europeus” (Hugo – 1º A) “Que a nação só é mostrada de uma forma boa do índio e o português, mas não cita os negros, que de uma certa forma é discriminado” (Michele – 1º A)
8- Liste cinco palavras que você acha que melhor expressam o conceito nação.	As palavras mais citadas pelos alunos foram: pessoas, sociedades, civilizações, comunidade, política, ações militares, nacionalidade, governo, leis, povo, país, bandeira, ordem e respeito, constituição, africanos, língua, culturas, diferenças, território, costumes, economia, regras, igualdade, organização, Estado, união, livre arbítrio, cidade. A palavra nativo apareceu no questionário de apenas 2 alunos e indígena apenas no questionário 1 aluno.	As palavras a seguir foram citadas várias vezes pelos alunos: costumes, tradições, povo, país, língua, política, governo, organização, território, sociedade, divisão, pátria, união, leis, unidade histórica, religião, cultura, fronteira, etnias, patriotismo, bandeira, ordem e progresso, diferenças, proclamação, moeda nacional, líder político, dívida externa, país natal, imposições sociais, estado, economia, nacionalidade, fraternidade, negros, índios, portugueses, justiça, igualdade, liberdade (estas últimas relacionadas à Revolução Francesa (1789)).
9- Como a Carta e os outros textos estudados durante as aulas ajudaram você a pensar os conceitos: descobrimento do Brasil, cultura e nação?/ Como as pinturas estudadas durante as aulas ajudaram você a pensar os conceitos: descobrimento do Brasil, cultura e nação?	“Me ajudaram a pensar melhor. Pesquisar mais sobre diferentes modos de convivência. Entender mais os jeitos e culturas diferentes.” (Geovana – 1º B) “Descobrimento do Brasil, a pensar sobre os nativos que tinha culturas diferentes. Cultura é os modos de cada grupo e nação é a independência” (Patrícia S. S. – 1º B) “Mostrando a diversidade de culturas, e que o mundo é dividido em regras diferentes uma das outras para nações diferentes” (Walter – 1º B) “Ajudou a compreender melhor, pois antes tinha algumas dúvidas na diferença de nação que é o governo e cultura o que identifica e a respeito do descobrimento aumentou ainda mais o que eu já sabia que era conquista de terras que antes eram desconhecidas” (Jaqueline – 2º A)	“Ajudaram porque nas pinturas eles tentam mostrar a cultura dos povos, as diferenças” (Luana – 1º A) “Com o descobrimento do Brasil, o encontro de culturas surgiu a nossa nação” (Camila – 1º A) “Que foi uma mudança e que por isso com essas misturas criamos uma cultura nossa e diferente e assim construímos a nação brasileira.” (Michele – 1º A) “Que o início da nação chamada Brasil iniciou-se em seu descobrimento e sua cultura foi definida através dos séculos pois a um grande mistura de diversidades que caracterizam essa nação.” (Alan – 2º B)

	“Através de estudos desses textos e principalmente pelos textos parecerem realistas com os assuntos contados, em meio a essas características me ajudaram a pensar em tais conceitos” (Luiz Augusto – 2º A)	

QUADRO 13 – Atividade 2 – Grupo E e Grupo I.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

As questões 7 e 8 propõem aos alunos uma reflexão sobre o conceito de nação. Assim como no questionário de conhecimento prévio, as respostas acerca do conceito de nação continuaram sendo breves; porém, observamos que alguns alunos utilizaram-se do texto “A construção da ideia da nação brasileira” (ANEXO VIII) trabalhado em sala para elaborarem suas respostas e outros ainda recorreram ao dicionário. Também percebemos que, enquanto algumas respostas relacionam nação com homogeneidade, outras relacionam com diversidade, heterogeneidade.

Na questão 7, no Grupo I, as duas últimas respostas: “Uma pátria formada pela mistura racial de três etnias, negros, índios e europeus” (Hugo – 1º A) e “Que a nação só é mostrada de uma forma boa do índio e o português, mas não cita os negros, que de uma certa forma é discriminado” (Michele – 1º A) revelam que alguns alunos têm dificuldade para lidar com a temporalidade, apresentam o negro no contexto do “descobrimento” e extrapolam para o discurso sobre a nação multi-étnica.

Observamos ainda que as respostas das questões 7 e 8 do Grupo I relacionam-se com as respostas da questão 1 “A partir do estudo das pinturas o que você entendeu por descobrimento do Brasil?”, pois os alunos demonstraram compreender a ideia de nação existente no momento da produção das obras, “nação composta por povos diferentes que viviam em harmonia”, assim como a existência de nações diferentes, com histórias diferentes.

Na questão 9, verificamos que, no Grupo E, um aluno atribuiu credibilidade ao documento escrito dizendo que “parece realista”. Já os alunos do

Grupo I conseguiram expressar suas ideias de uma forma clara, com frases mais organizadas.

4.4 A CONSTRUÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS

A atividade proposta na última aula para os alunos do Grupo E e do Grupo I foi a organização de um mapa conceitual para explicar o tema “descobrimento do Brasil” e os conceitos de “cultura” e “nação”. O objetivo era verificar como os alunos, utilizando a Carta de Caminha ou as pinturas históricas, organizariam seus pensamentos e construiriam uma narrativa histórica.

Partimos do pressuposto de que o mapa conceitual permite organizar as informações transformado-as em conhecimento, evitando, assim, a simples memorização de conteúdos e repetição dos mesmos. As atividades propostas até o momento foram organizadas considerando que:

> O papel do professor agora é de ajudar os alunos a explorarem o conteúdo a seu alcance e se desenvolverem, construindo o seu conhecimento. É a de despertá-los para questionamentos e motivá-los a buscarem respostas. É o de encorajá-los a trabalharem com a informação para transformá-la em conhecimento (MARRIOTT; TORRES, 2007, p. 155).

No momento em que os alunos receberam a tarefa de produção de um mapa conceitual, alguns se opuseram à construção do mesmo. Marriott e Torres (2007) explicam que isso ocorre porque os alunos sentem dificuldade e reconhecem ter entendido o texto ou tema estudado apenas superficialmente, sentindo-se, então, frustrados. No entanto, os alunos foram incentivados, motivados a construir o mapa, orientados a retomar a leitura dos materiais que tinham em mãos e trocar ideias com o colega.

Não foi destinado nenhum momento para ensinar os alunos a produzirem mapa conceitual, apenas foram realizadas algumas demonstrações no quadro, utilizando como exemplo os temas Feudalismo e Formação dos Estados Nacionais Modernos. Os alunos construíram seus mapas em dupla, mas sem a

interferência da professora quanto à organização dos conceitos. É válido lembrar ainda que, no decorrer do ano letivo, para explicar alguns conteúdos, a professora organizava os conceitos no quadro elaborando um mapa conceitual, contudo os alunos não eram orientados a realizar o mesmo.

Sendo assim, era a primeira vez que os alunos recebiam a proposta de organização de um mapa. Para isso, receberam uma folha de papel sulfite e foram orientados a explicar o tema descobrimento do Brasil e os conceitos de nação e cultura organizando um mapa seguindo os passos: 1. Partir do tema: Descobrimento do Brasil; 2. Listar pelo menos 10 conceitos incluindo cultura e nação e desenhar um retângulo em volta de todos os conceitos; 3. Organizar os conceitos do mais geral ou mais importante para o menos geral ou menos importante ou pelo menos de uma maneira que faça sentido; 4. Conectar os conceitos partindo do tema principal por uma linha na qual deve ser expressa a relação entre eles.

Os alunos também foram orientados a consultarem novamente os materiais que tinham em mãos sobre o tema em questão. Dessa maneira, os alunos do Grupo E podiam utilizar o texto introdutório “O descobrimento do Brasil” (ANEXO III), o texto “A construção da idéia de nação brasileira” (ANEXO VIII) e a “Carta de Pero Vaz de Caminha”. Já os alunos do Grupo I podiam utilizar o texto introdutório “O descobrimento do Brasil” (ANEXO III), o texto “A construção da ideia de nação brasileira” (ANEXO VIII), o texto sobre os pintores e as pinturas históricas (ANEXO VII) e as quatro pinturas históricas. Observamos que os alunos apagaram várias vezes o mapa, pediram outra folha de sulfite para iniciar novamente e solicitaram a ajuda da professora mesmo tendo sido combinado que não haveria intervenção. Consideramos esse comportamento normal, tendo em vista que para relacionar os conceitos os alunos precisavam pensar, buscar informações, analisar.

Apresentamos abaixo os resultados obtidos após a organização dos mapas conceituais. Primeiramente, apresentamos os resultados do Grupo E e, em seguida, do Grupo I.

Os alunos do Grupo E produziram um total de 16 mapas a partir do estudo da Carta de Pero Vaz de Caminha. Destes, 3 mapas apresentaram o

descobrimento do Brasil relacionado com a ideia de conquista de uma nova nação; 7 mapas relacionam o conceito nação ao país Portugal; 7 mapas apresentam o conceito nação relacionado a palavra nativos ou índios; 7 mapas apresentam o fato “independência em 1822” e destes 6 relacionam a independência ao conceito de nação; 1 mapa não apresenta o conceito cultura; os demais mapas apresentam o conceito cultura associado a índio ou nativo; em um mapa tivemos a palavra negro relacionada à ideia de povos desprezados na época do descobrimento. Observemos abaixo, alguns mapas produzidos pelos alunos do Grupo E:

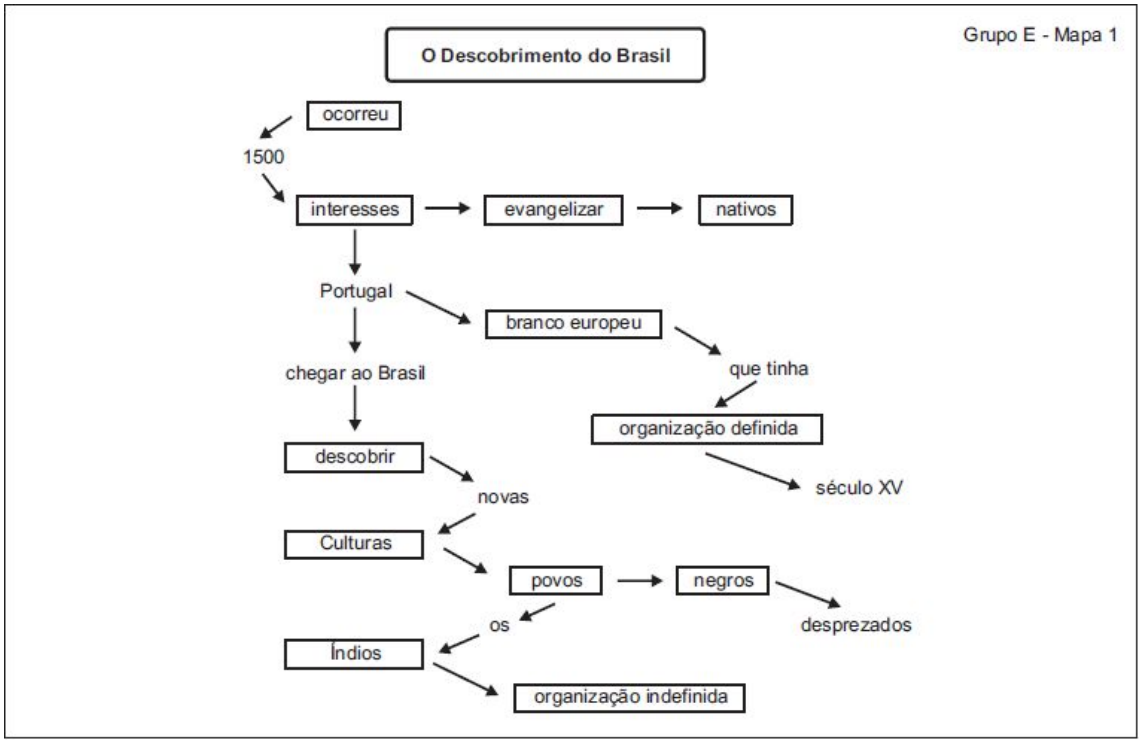


FIGURA 11 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 1.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

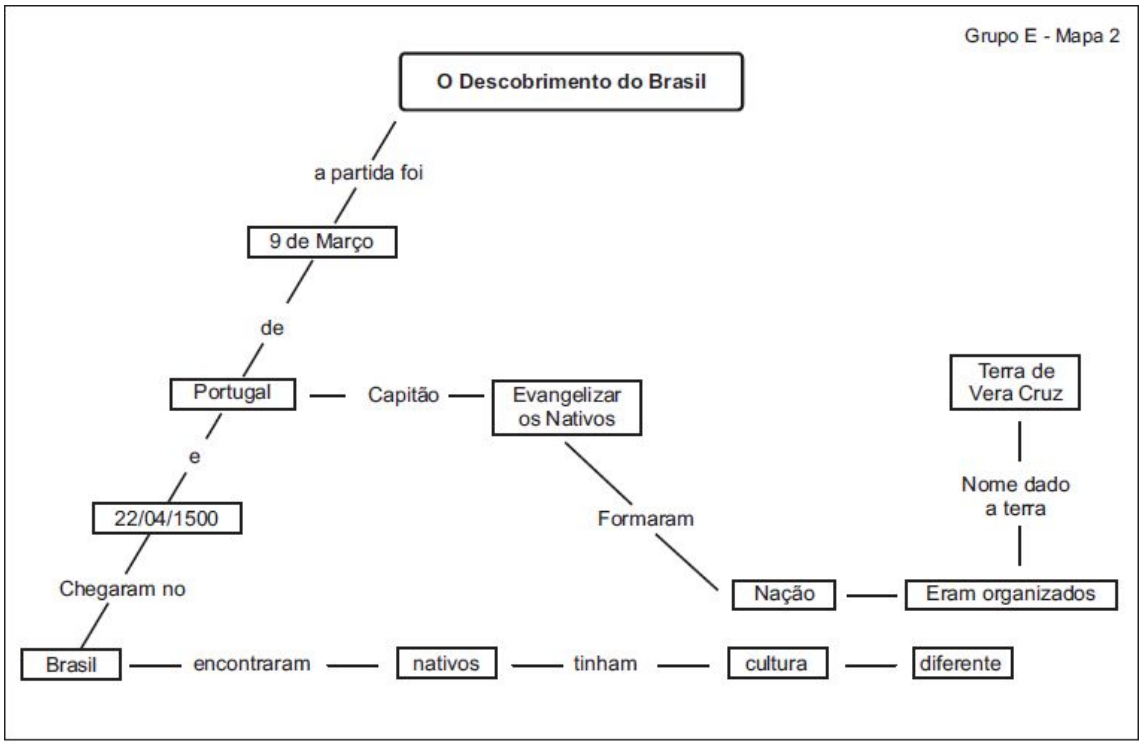


FIGURA 12 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 2.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

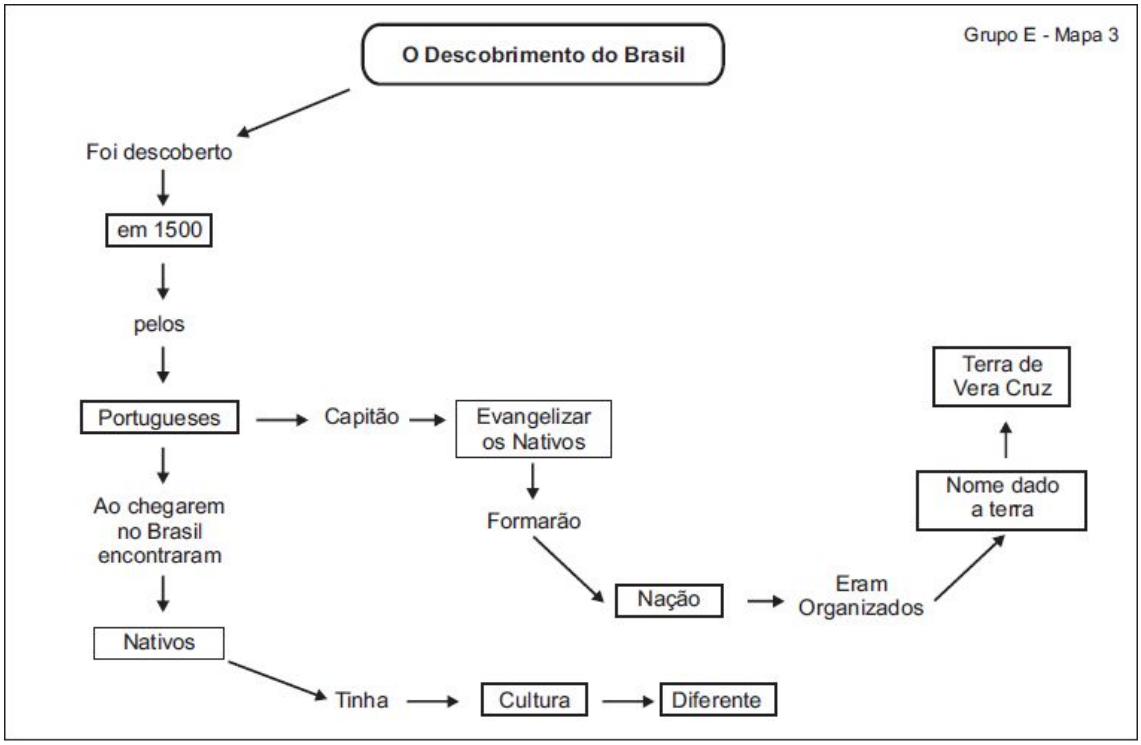


FIGURA 13 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 3.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

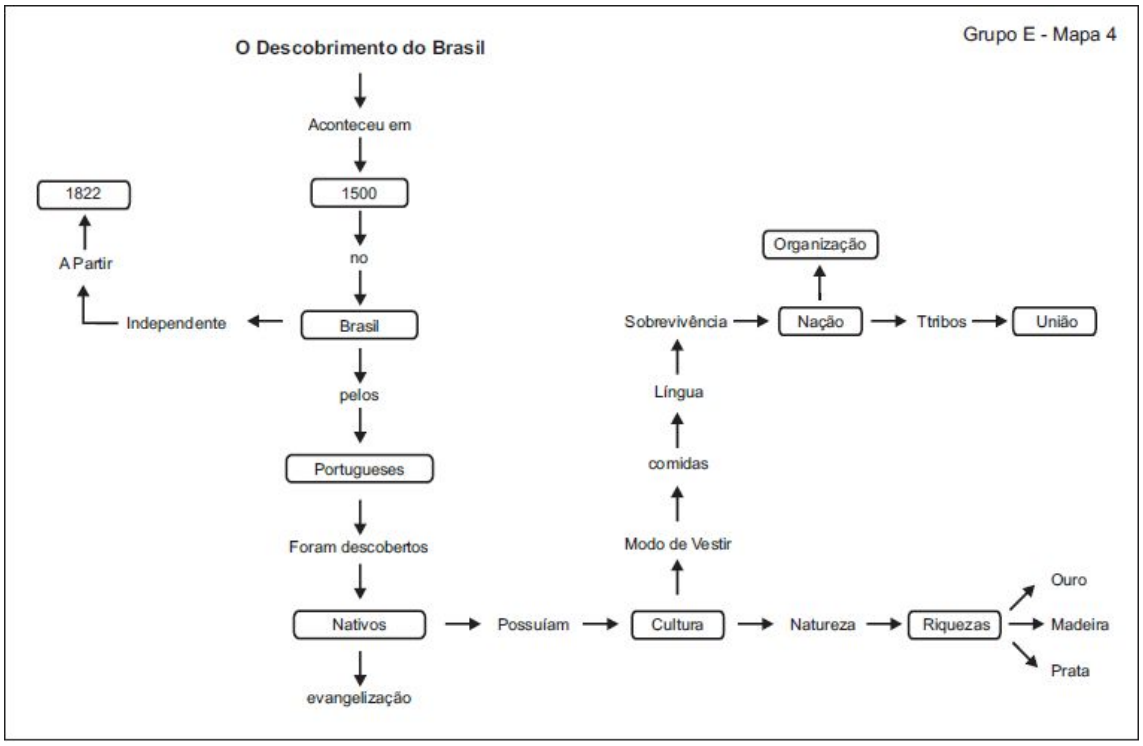


FIGURA 14 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 4.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

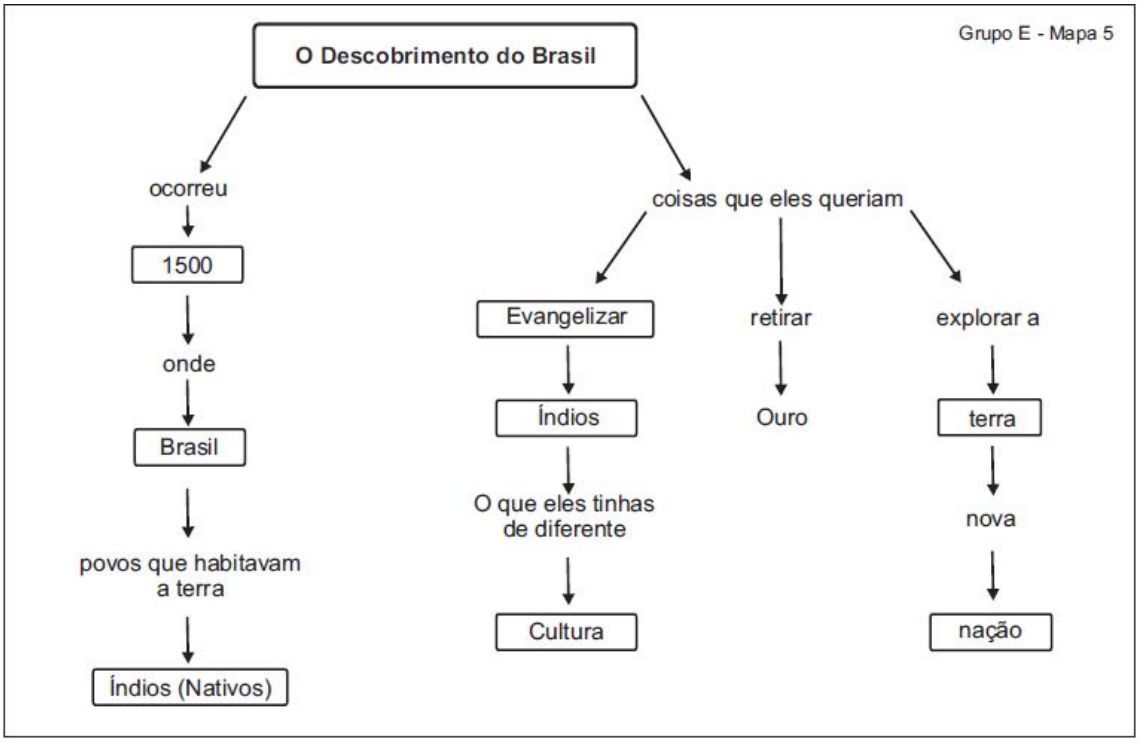


FIGURA 15 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 5.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

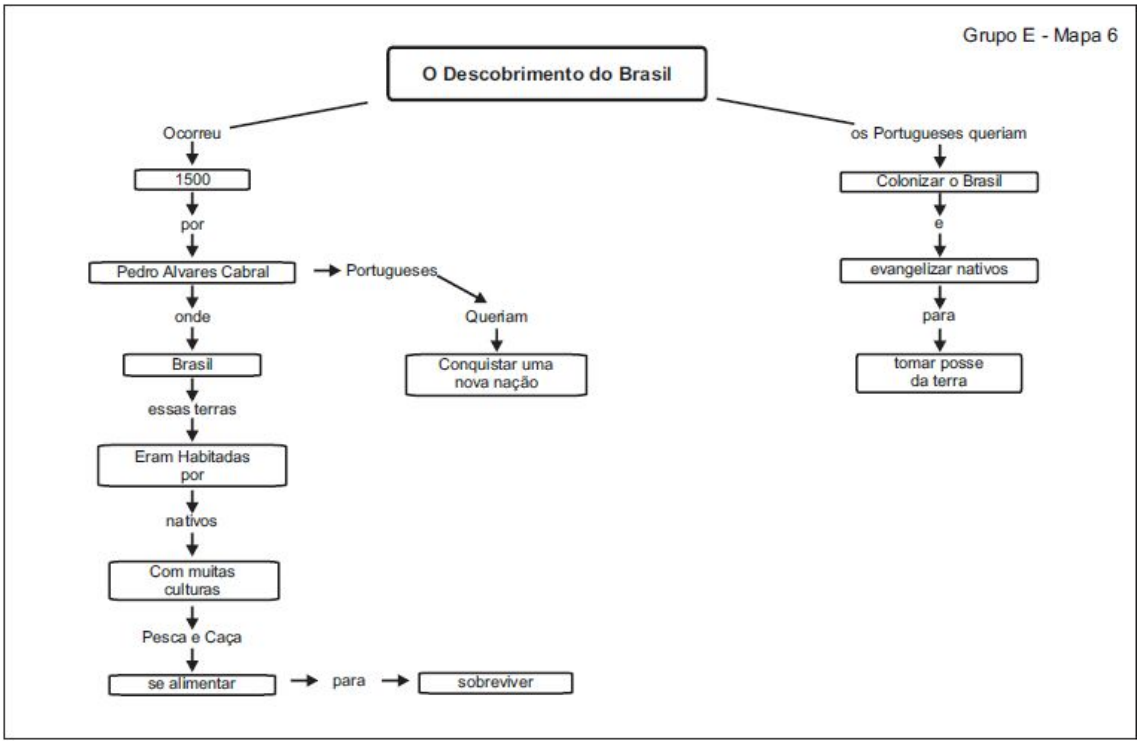


FIGURA 16 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 6.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

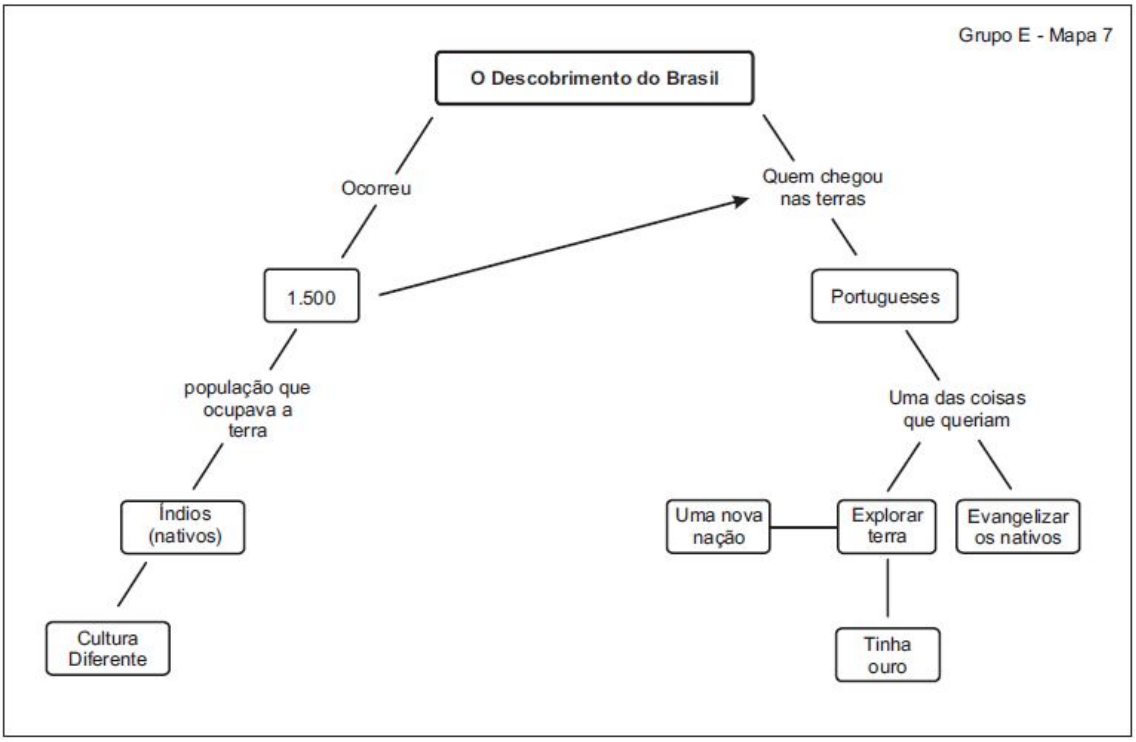


FIGURA 17 – Mapa conceitual: Grupo E Mapa 7.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Embora os alunos do Grupo E tenham realizado essa atividade organizando as ideias a respeito do tema “descobrimento do Brasil” de forma clara, permitindo-nos verificar a representação mental do assunto em questão, observamos que produziram diagramas e não mapas conceituais. De uma forma geral verificamos que os alunos do Grupo E têm dificuldade para escolher as palavras de ligação e os conceitos que devem ser colocados em destaque, usando frases inteiras, demonstrando dificuldade para explicitar o conceito em questão. Observamos conexão cruzada apenas na Figura 17 (Grupo E Mapa 7). Os alunos realizaram a atividade construindo uma narrativa linear, como exemplo, podemos citar a Figura 15 (Grupo E Mapa 5). No entanto, a tentativa de elaborar um mapa conceitual é um bom indicador da aprendizagem que o aluno desenvolveu sobre o tema.

Os alunos do Grupo I também produziram um total de 16 mapas conceituais. Destes, 7 mapas apresentam o conceito nação diretamente relacionado ao conceito descobrimento do Brasil; 4 mapas conceituais apresentaram o conceito de nação relacionado aos nativos (os alunos demonstraram compreender que os povos que aqui viviam eram organizados e formavam uma nação); 4 mapas apresentaram o país Portugal relacionado ao conceito nação, ou seja, para os alunos, Portugal era um país organizado e formava uma nação no século XV; 13 mapas apresentam o fato independência do Brasil e destes, 12 relacionam isso com o conceito nação. Em um mapa, há relações com o mercantilismo e expressões como “novo mundo”. Em relação ao conceito de cultura, os alunos tiveram facilidade para inseri-lo no mapa e utilizaram algumas palavras ligadas a este conceito, como língua, religião, alimentos. De modo geral, os alunos organizaram o mapa apresentando as informações e relacionando os conceitos demonstrando compreensão do tema estudado. Vejamos alguns mapas produzidos pelos alunos do Grupo I:

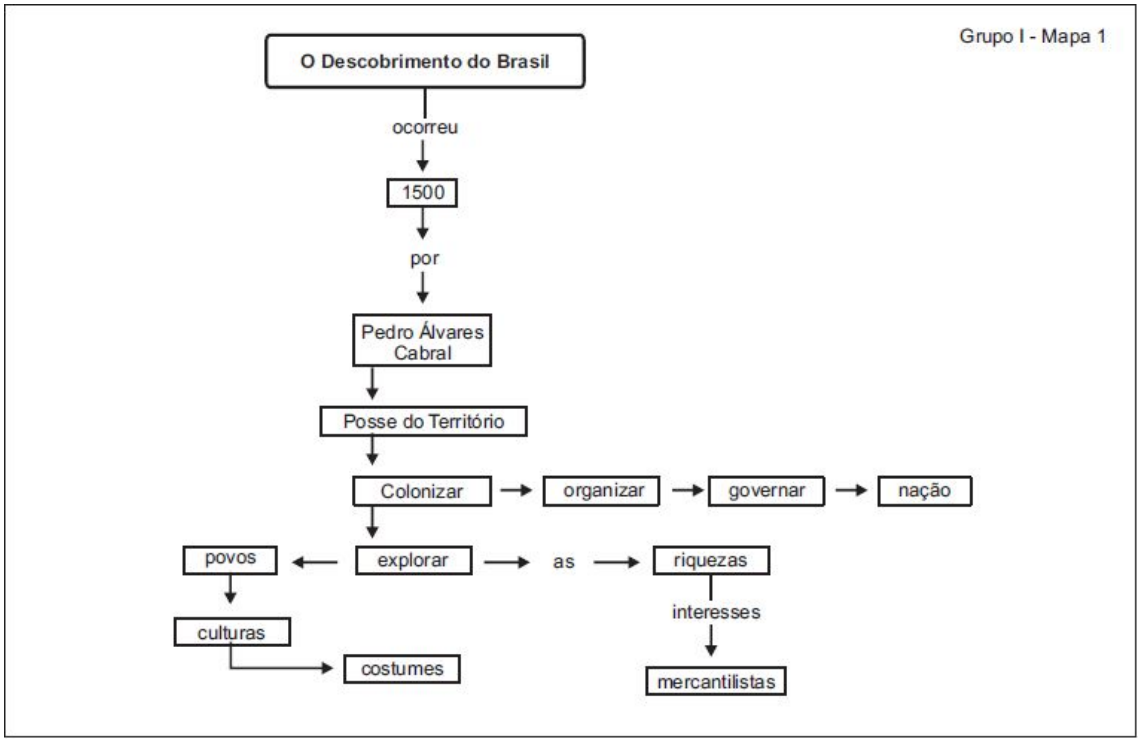


FIGURA 18 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 1.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

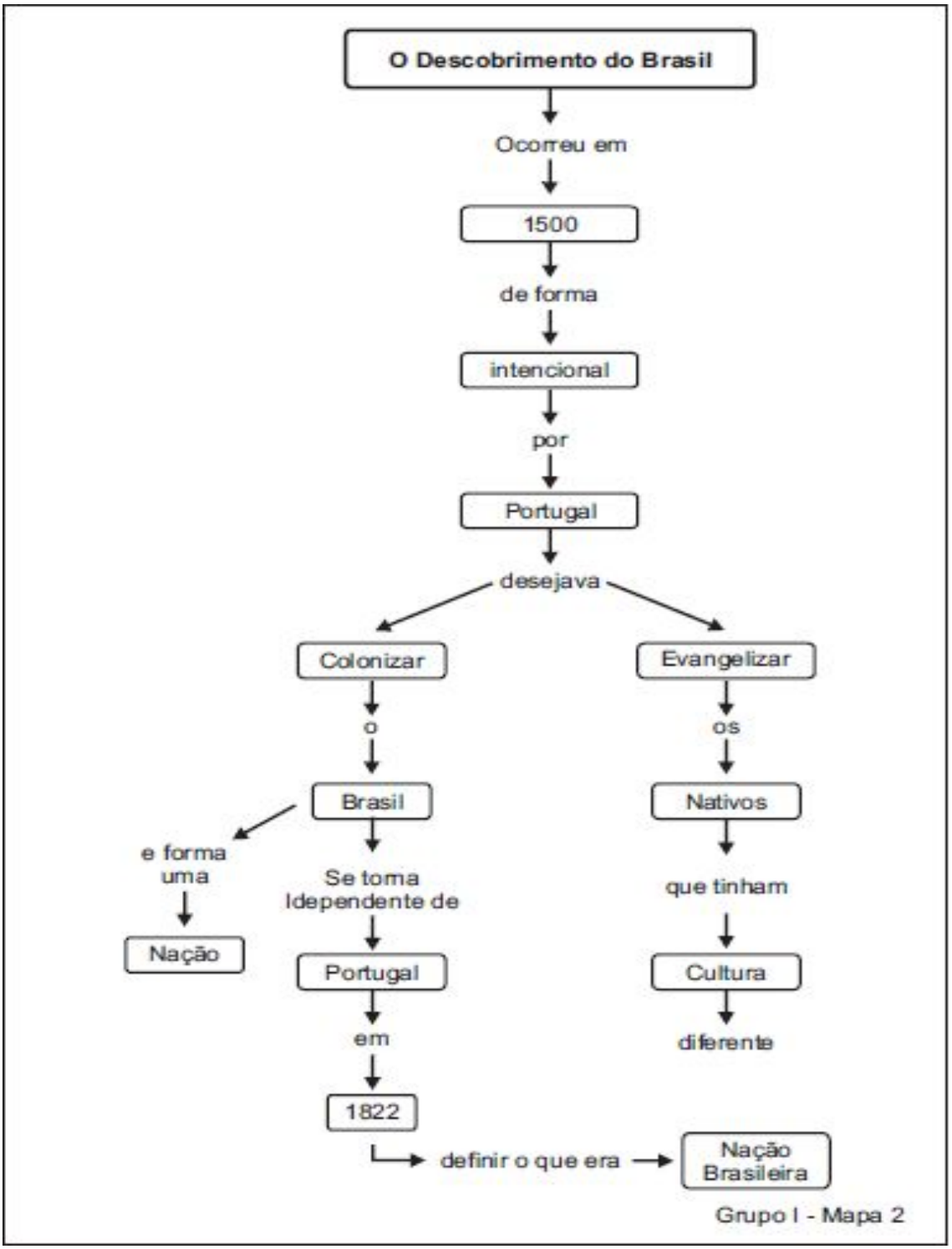


FIGURA 19 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 2.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

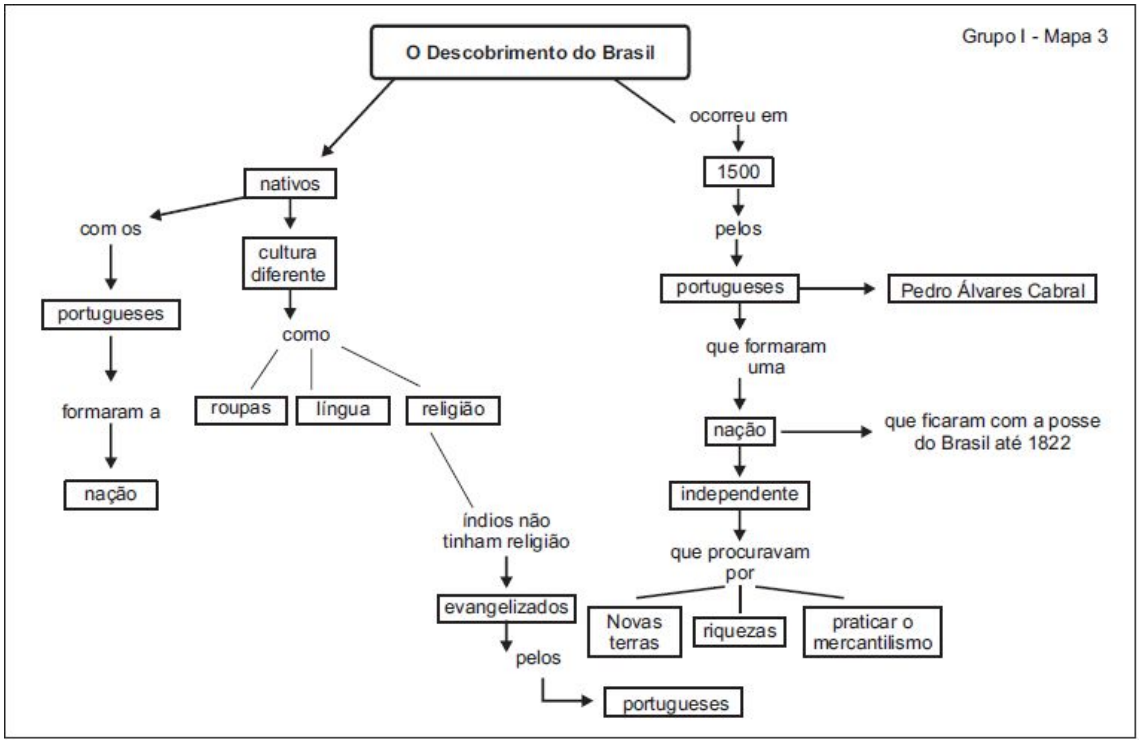


FIGURA 20 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 3.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

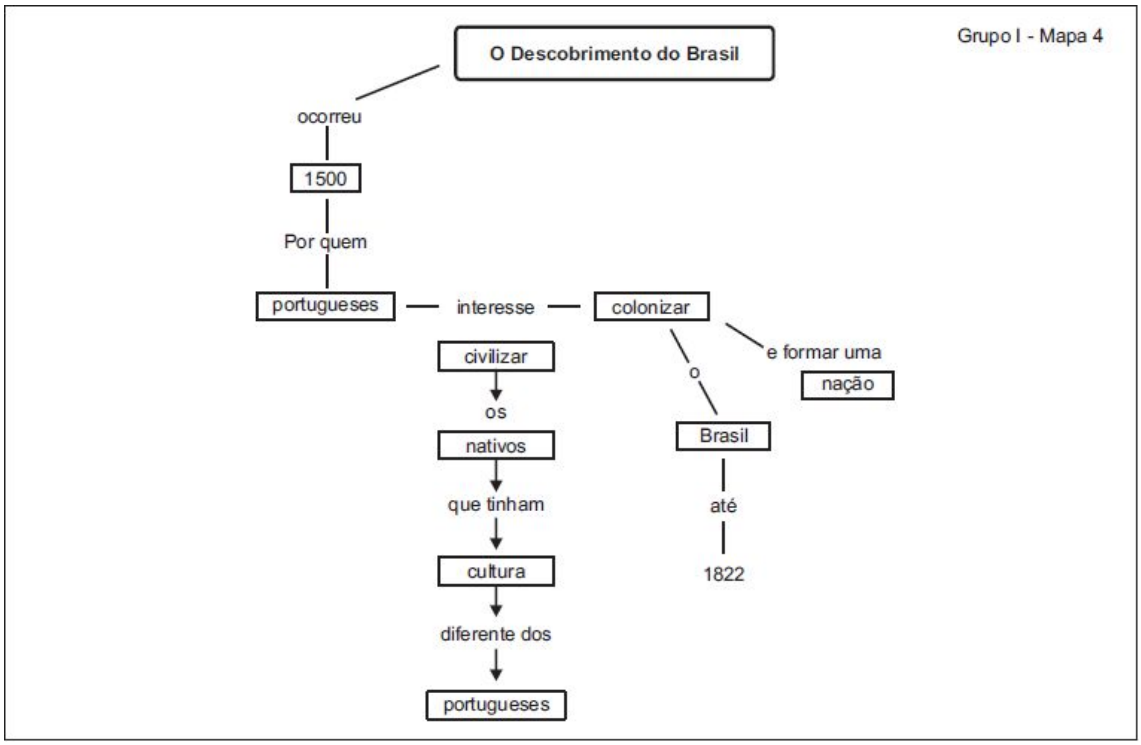


FIGURA 21 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 4.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

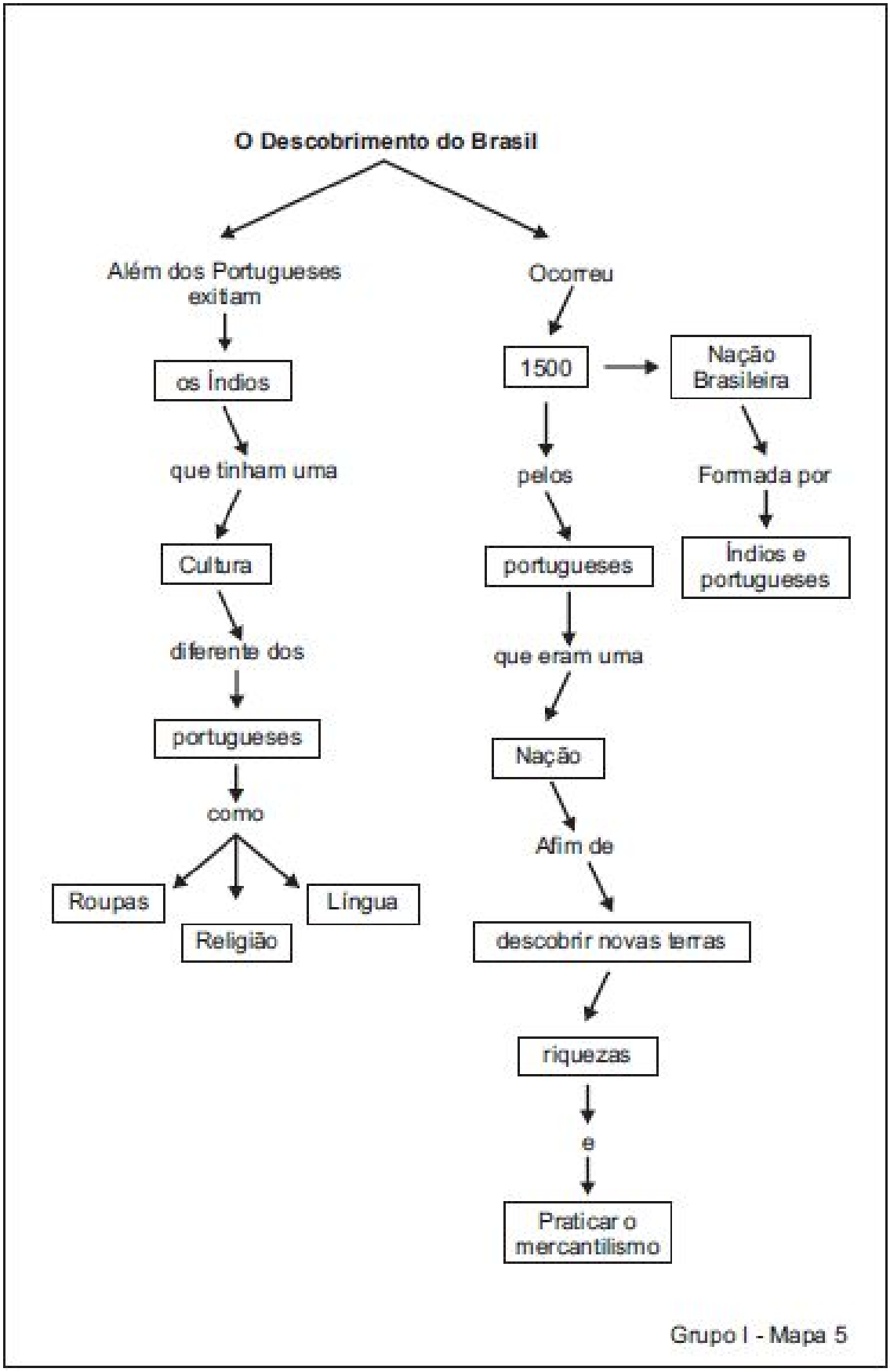


FIGURA 22 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 5.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

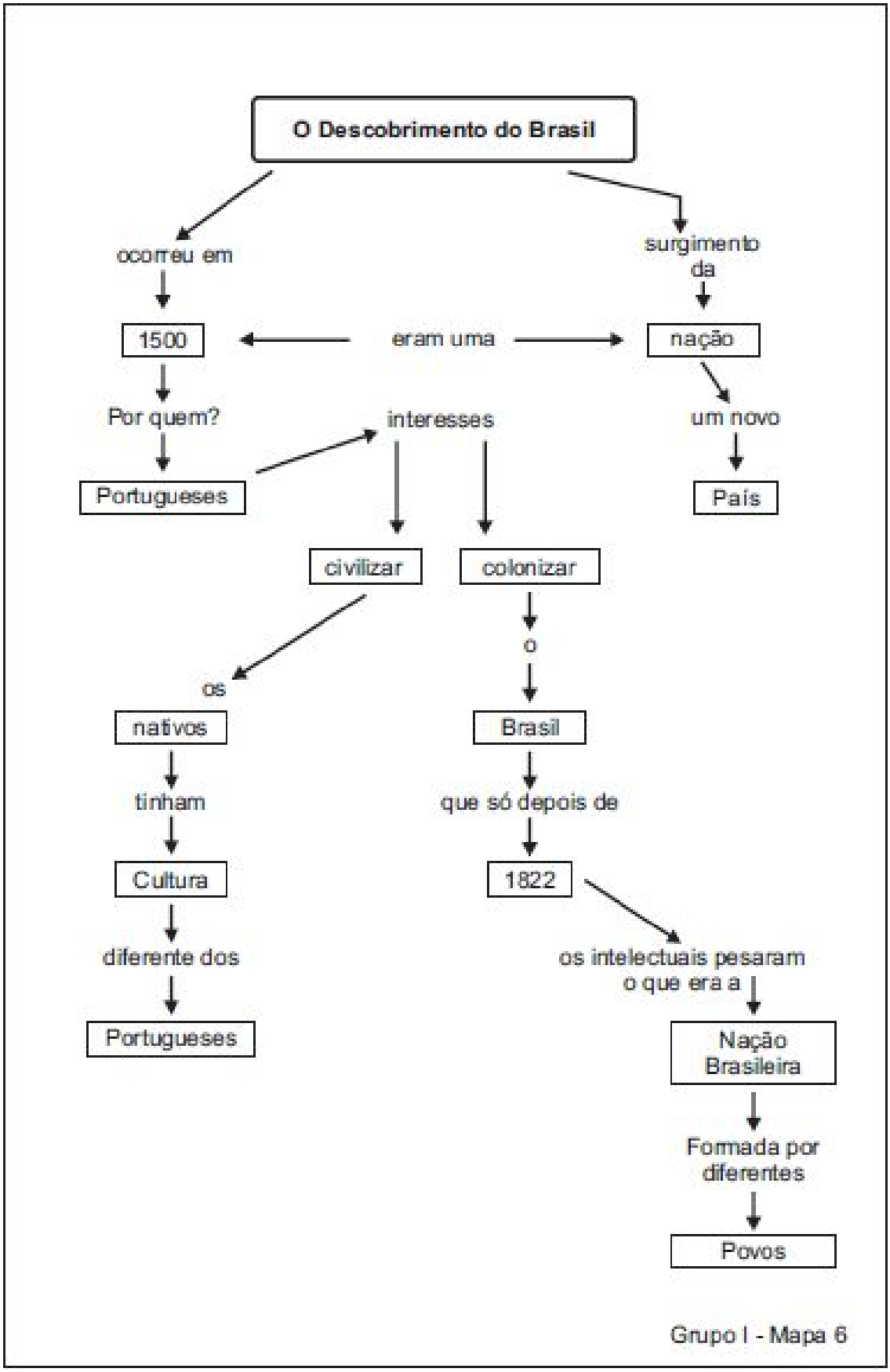


FIGURA 23 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 6.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

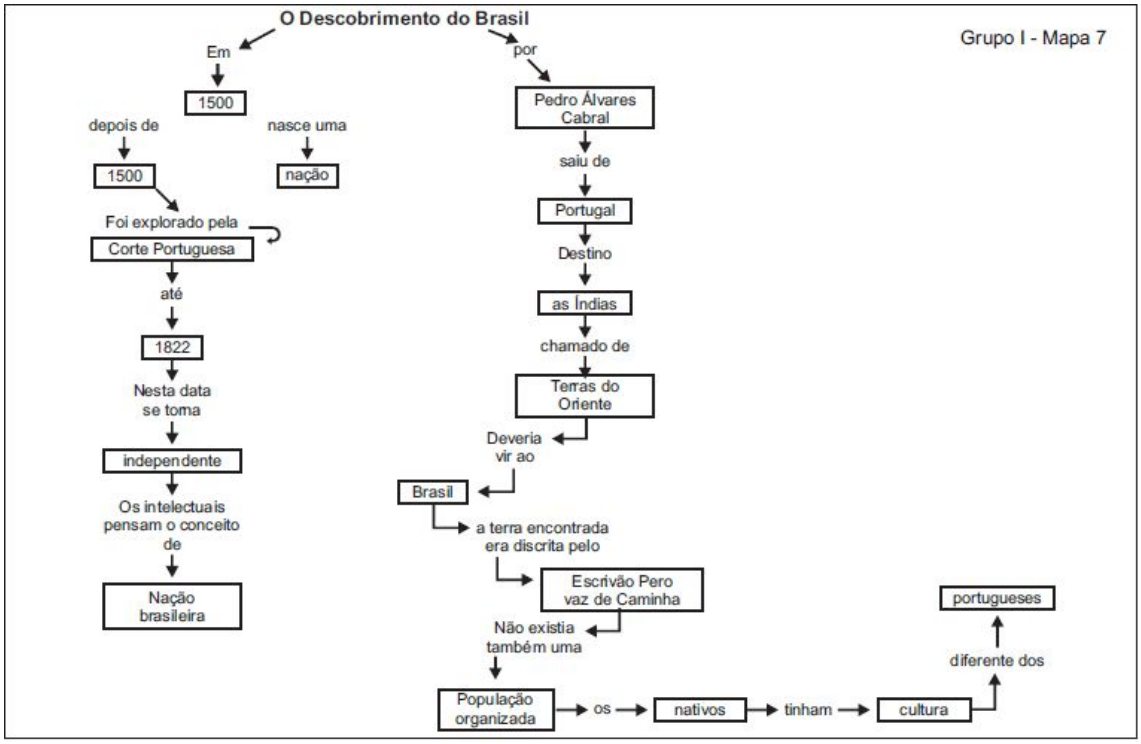


FIGURA 24 – Mapa conceitual: Grupo I Mapa 7.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

Observamos que na tentativa de construir um mapa conceitual alguns alunos do Grupo I também organizaram diagramas, é o caso da Figura 18 (Grupo I Mapa 1) e da Figura 21 (Grupo I Mapa 4). Na Figura 18 observamos ainda a dificuldade dos alunos para estabelecer palavras de ligação. Em alguns mapas do Grupo I verificamos que os alunos tiveram dificuldade para explicitar os conceitos usando então frases inteiras, tanto em destaque como para estabelecer a ligação. Nos mapas do Grupo I também verificamos uma tentativa maior de realizar conexões cruzadas, como é o caso da Figura 23 (Grupo I Mapa 6) ou pelo menos de relacionar ao conceito em destaque palavras que possam explicá-lo, como podemos observar na Figura 20 (Grupo I Mapa 3) e na Figura 22 (Grupo I Mapa 5) . Em linhas gerais, os alunos do Grupo I organizaram melhor os conceitos, utilizando em alguns casos aqueles que orientam a leitura das pinturas históricas estudadas, como é o caso da Figura 23 (Grupo I Mapa 6).

Embora algumas construções realizadas pelos alunos do Grupo E e do Grupo I não são propriamente um mapa conceitual, mas sim diagramas, a elaboração dessas representações exigiu dos alunos uma postura ativa; eles

discutiram entre si e consultaram os materiais que tinham em mãos quando sentiam dificuldade. Os mapas realizados pelos alunos do Grupo E e do Grupo I mostram que organizaram os conceitos dentro do contexto da época do descobrimento, privilegiando os elementos mais significativos os quais permitiram a compreensão do tema.

Ao organizar os conceitos em um mapa, os alunos construíram uma narrativa. Os mapas construídos pelo Grupo E e Grupo I apresentam uma temporalidade (1500) e os alunos também apresentam um sujeito central, os portugueses, muitas vezes citando Pedro Alvares Cabral e também os nativos, mostrando, então, que os alunos valorizam as ações dos personagens. Lembramos ainda que os materiais estudados pelos alunos, como a Carta de Pero Vaz de Caminha e as pinturas históricas, também foram construídas em forma de narrativa, pois possuem temporalidade, sujeito central, um enredo com começo, meio e fim.

As pinturas históricas tomadas para estudo com o Grupo I mostram eventos previamente selecionados (primeira missa, elevação da cruz, a chegada dos portugueses, a recepção dos nativos na nau) a partir de um tema (o descobrimento do Brasil). Ao organizar os diferentes elementos na tela o artista narra o evento escolhido. A forma como esse evento é mostrado na obra, a posição ocupada pelos diferentes elementos e o modo de ler as pinturas pode influenciar, mesmo que indiretamente, a organização dos conceitos e informações no mapa pelos alunos e contribuir para que organizassem suas ideias sobre o tema estudado.

Observamos que o Grupo I teve mais facilidade para estabelecer um enredo e conexão entre os eventos. Buscando compreender porque os alunos relacionaram independência com o conceito de nação, chegamos à conclusão que consultaram o texto “A construção da ideia de nação brasileira” (ANEXO IX). Diferentemente do Grupo E, o Grupo I apresenta um número maior de mapas relacionando o nascimento da nação brasileira ao descobrimento do Brasil, o que nos leva a inferir que possuem hábitos visuais “aguçados”, percebendo nas pinturas estudadas a relação entre o “descobrimento do Brasil” e a “inauguração da nação”. É importante recorrer novamente ao questionário socioeconômico respondido pelos alunos do Grupo I, para compreender os resultados das atividades realizadas pelos

mesmos: esses alunos assistem a mais programas de TV que os alunos do Grupo E; além de apreciarem desenhos animados, também realizam mais leituras, como das revistas *Veja, Isto É* e histórias em quadrinhos, e acessam uma variedade maior de sites, ou seja, no seu dia-a-dia, têm contato com um amplo universo visual, o que pode ter contribuído para a leitura e compreensão das pinturas históricas durante as aulas.

É importante lembrar ainda que as pinturas históricas estudadas pelos alunos do Grupo I são pinturas clássicas, presentes em livros didáticos, como é o caso da obra “Primeira Missa no Brasil”. Dessa forma, muitos alunos já tiveram contato com essas imagens em outros momentos, como no ensino fundamental, podendo este ser um fator que tenha contribuído para a análise das pinturas tomadas para estudo.

Ao analisarmos a organização dos mapas construídos pelos alunos do Grupo I, também percebemos que cerca de 50% dos mapas apresentam os conceitos e as informações de uma forma mais criativa. Mais uma vez, o estudo das pinturas históricas é um fator que deve ser analisado, pois são documentos construídos em forma de narrativa e, desse modo, também podem contribuir para a construção do conhecimento histórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido teve como objetivo principal estudar a imagem, no nosso caso, as reproduções de pinturas históricas como fonte histórica escolar e sua contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em História.

O resultado da pesquisa desenvolvida com os alunos revela dados os quais nos permitem afirmar que, neste início de século, é imprescindível o trabalho com fontes históricas e outras linguagens em sala de aula. Os alunos participantes da pesquisa, tanto o Grupo E como o Grupo I, têm acesso, mesmo que em diferentes proporções, a informações via internet e através de leituras diversas, tais como quadrinhos, revistas e livros científicos. A maioria desses alunos é capaz de investigar e buscar informações mesmo sem o auxílio do professor. A questão é que esses alunos não “filtram” as diferentes informações encontradas, porque ainda não estão preparados para selecionar sites, livros e outros recursos que possibilitam ampliar seu conhecimento a respeito de um determinado tema ou assunto; é na escola que o aluno tem contato com o saber sistematizado. Apesar disso, vemos que esses alunos, quando incentivados a dar sugestões para que o ensino de história possa ser melhorado, não hesitam em sugerir visitas a museus, aulas em laboratório de informática, uso de filmes, estudos de livros específicos, conforme nos mostra o questionário sobre o perfil do aluno descrito no terceiro capítulo deste trabalho. De maneira geral, os alunos deixaram claro que desejam atividades diferenciadas e o uso de outras linguagens aliadas às aulas apresentadas pelos professores.

Nessa perspectiva, podemos inferir que os alunos sujeitos da pesquisa já não aceitam mais um saber pronto e cristalizado, já que reconhecem que outras linguagens podem ser utilizadas em sala de aula para o estudo dos conteúdos. Os alunos participantes da pesquisa não se inserem mais em uma condição de passividade diante do conhecimento, pois interpretam, emitem opiniões e chegam a conclusões.

Diante desse quadro, observamos a importância do trabalho com

fontes históricas a fim de desenvolver com os alunos atividades de investigação, visto que a escola está inserida em um novo contexto de produção e troca de informações e, dessa forma, deve atender às exigências destes novos tempos.

A partir dessas ideias e considerando que as imagens estão presentes na vida dos alunos, embora em diferentes proporções, como nos foi mostrado o questionário sobre o perfil do aluno, é importante avaliarmos as contribuições da imagem, no nosso caso, as pinturas históricas como fonte histórica, para a compreensão do conteúdo em história.

A pesquisa realizada com os alunos do ensino médio e relatada no capítulo três nos ajuda a avaliar a contribuição da imagem para a aprendizagem do tema “descobrimento do Brasil”. Ressaltamos que é preciso reconhecer os limites no uso das pinturas históricas em sala de aula, como a limitação do uso de reproduções em vez do contato direto com as obras originais. No entanto, ao avaliar a contribuição da imagem, é necessário considerar também algumas questões que perpassam o processo de aprendizagem, como as condições sócio-culturais. A pesquisa empírica realizada permitiu observar como estas questões podem influenciar o processo cognitivo.

Primeiramente, é indispensável considerar que o aluno é um sujeito histórico e que as condições sócio-culturais podem interferir no processo de aprendizagem. Em contato com o meio, o aluno forma o conhecimento prévio, ou seja, possui ideias prévias e conceitos espontâneos a respeito de alguns temas e assuntos. Algumas dessas ideias são equivocadas e podem persistir e oferecer resistência a mudanças mesmo após o processo de ensino formal, na escola, com a mediação do professor. Todavia, normalmente, em contato com o conhecimento sistematizado, o aluno amplia seus conceitos e seu conhecimento prévio torna-se mais elaborado; ele passa a dominar, então, os conceitos científicos.

Na pesquisa realizada, observamos que os alunos do Grupo E e do Grupo I possuíam ideias prévias muito semelhantes sobre o tema “descobrimento do Brasil”, mas os alunos do Grupo I apresentaram um vocabulário mais elaborado. Isso foi possível observar quando, no questionário sobre o conhecimento prévio

aplicado para os alunos dos dois grupos, pedimos para que listassem as palavras que melhor expressam o que foi o “descobrimento do Brasil” e o que é “nação” e “cultura”. Os alunos do Grupo I assistem a mais programas de TV, apreciam desenhos animados e documentários, realizam leituras mais diversificadas que o Grupo E, como histórias em quadrinhos, e acessam uma variedade maior de sites. Esse perfil pode interferir tanto na formação do conhecimento prévio dos alunos do Grupo I, que se mostrou mais elaborado que o Grupo E, como também no processo de aprendizagem. Isso significa dizer que as condições sócio-culturais dos alunos do Grupo E e do Grupo I podem interferir tanto na formação das ideias prévias como na compreensão do tema “descobrimento do Brasil” mesmo após o estudo sistematizado, fazendo que os resultados apresentados pelos grupos sejam diferentes.

Em relação ao conhecimento prévio dos alunos do Grupo E e do Grupo I acerca do tema “descobrimento do Brasil”, deve-se considerar que esse conhecimento também é resultado dos estudos realizados no decorrer do ensino fundamental, uma vez que trata-se de um tema que é estudado de forma sistematizada neste nível de ensino e está presente nos livros didáticos.

Em linhas gerais, os alunos do Grupo E e do Grupo I tinham ideias prévias muito semelhantes sobre o “descobrimento do Brasil”. Para a maioria dos alunos, o encontro entre europeus e nativos não ocorreu de forma pacífica; afirmaram que os europeus eram “mais evoluídos e civilizados” e julgaram os nativos como inferiores. Após o estudo dos documentos – a Carta de Caminha pelo Grupo E e as pinturas históricas pelo Grupo I os alunos pertencentes aos dois grupos responderam às mesmas questões que haviam realizado no questionário sobre o conhecimento prévio. Neste segundo momento, grande parte dos alunos afirmou que o descobrimento ocorreu de forma pacífica. Observou-se, desse modo, a necessidade de o professor mediar o trabalho com as fontes e mostrar que, no caso das pinturas, estas foram feitas em um período posterior ao descobrimento e trata-se da interpretação dos artistas, os quais, na maioria das vezes, para a produção das obras, estudaram a Carta de Caminha, além de atender às exigências dos encomendantes e serem influenciados pelas concepções de nação, cultura, descobrimento existentes no momento. É importante que o aluno entenda que

existem diferentes formas de explicação e compreensão de um fato, formando assim a consciência histórica crítica.

Na atividade com as imagens, os alunos colocaram-se na posição de espectadores da obra. Contribui para isso a atividade proposta, descrita nos Quadros 8, 9 e 10, a qual direcionou a leitura e interpretação de cada reprodução. Porém, é válido lembrar que o texto que os alunos possuíam em mãos, sobre os autores das obras (ANEXO VII), também contribuiu para a compreensão do contexto da época. Essa atividade foi essencial para que os alunos entendessem que se trata de uma versão sobre o descobrimento construída em um determinado período e que, na atualidade, existem outras versões como as apresentadas no texto que utilizado para introduzir o tema (ANEXO III).

A leitura das pinturas pelos alunos do Grupo I permitiu uma construção do conhecimento histórico. No entanto, é a semiótica peirceana que nos fornece os elementos- chave para o entendimento da relação entre a leitura da obra e as operações referentes à construção do conhecimento.

A semiótica peirceana contribui de forma significativa para a compreensão do processo de construção da pintura. O produtor da obra tem uma intenção expressa na organização dos diferentes elementos que compõem a imagem. O aluno, por meio de um percurso semiótico, aprofunda o processo cognitivo, interpreta os signos e reconhece a intenção do autor. O primeiro contato com a obra, a identificação do tema, a reflexão sobre os elementos apresentados, ou melhor, a consciência do que vê, a interpretação do fato apresentado na obra e sua contextualização são operações fundamentais as quais possibilitam, concomitantemente, a leitura e compreensão da obra e a construção do conhecimento.

A pintura, por ser um tipo de signo, pode desencadear processos interpretativos complexos em que o leitor tem a possibilidade de analisar o contexto em que a obra foi criada e compreender a ideia que se desejou transmitir. Observamos que a maioria dos alunos do Grupo I chegou nesse nível de interpretação. No entanto, podemos inferir que talvez tenha contribuído, para

alcançar esse nível de interpretação da obra, tanto as condições sócio-culturais (o perfil dos alunos do Grupo I) como os demais materiais que os alunos tinham em mãos, como o texto contendo informações sobre os pintores. Entretanto, considerando que o produtor da obra tem uma intenção, conhecer o momento histórico em que a obra foi produzida é fundamental para realizar a interpretação da mesma.

A pintura possui uma narrativa e a atividade desenvolvida em sala pelos alunos do Grupo I permitiu que identificassem a história narrada na pintura. O estudo das pinturas históricas pelos alunos do Grupo I não se restringiu à analise do fato histórico em questão; as atividades organizadas permitiram que os alunos reconhecessem a pintura como documento e suas especificidades. Os alunos foram muito além do objetivo inicial do nosso trabalho e as atividades realizadas fornecem dados importantes; os alunos foram capazes de identificar que as pinturas retratam e registram um tema histórico, relatam pontos de vista. Retomemos algumas de suas respostas: “Geralmente as pinturas eram encomendadas [...]” (Jason – 2º B); “Para retratar um evento histórico [...]” (Tatiane – 2º B); “Para relatar os pontos de vista [...]” (Thaís – 1º A); “Para servir de iconografia para livros escolares e outras publicações [....]” (Luana – 1º A); “Uma encomenda oficial, ele pinta para o governo, pintando temas históricos” (Ingrid, 2º B). Os alunos tomam as imagens como documentos e consideram o contexto da época. Também identificaram questões referentes à organização dos elementos, explicam que os portugueses “são de mais destaque nas pinturas que os índios [...]” (Viviane – 2º B). As pinturas ajudaram os alunos a compreender que o “descobrimento do Brasil” é um “fato histórico” construído e relacionar o fato com a “inauguração da nação”.

Os alunos que trabalharam com a Carta também compreenderam que é um documento que registra um fato histórico. Os alunos do Grupo E tiveram tendência a realizar a atividade proposta (Quadros 6 e 7) buscando respostas “prontas” no texto da Carta de Caminha, mas, foram incentivados a interpretarem o documento. Esses alunos foram capazes de identificar elementos ímpares, por exemplo, a cruz e o vinho, relacionando com a intenção de evangelizar os nativos.

Após o estudo dos documentos históricos pelos alunos, foi possível

estabelecer uma comparação entre o Grupo E e o Grupo I e observamos que ambos os documentos contribuíram para os alunos estabelecerem uma relação entre o tema “descobrimento do Brasil” e os conceitos de “nação” e “cultura”. Os alunos do Grupo I tiveram mais facilidade para relacionar o tema com o conceito de nação e não só ampliaram o vocabulário apresentado no questionário sobre o conhecimento prévio como continuaram com um vocabulário mais elaborado que o Grupo E. Os alunos que estudaram as imagens tiveram mais facilidade para identificar a existência de diferentes culturas, enquanto os alunos do Grupo E organizaram suas explicações sobre o conceito de cultura utilizando como exemplo a cultura dos nativos. Os alunos do Grupo I identificaram que não ocorreu um confronto entre os nativos e os europeus no momento do descobrimento, mas que também não interagiam. Em relação ao conceito de nação, os alunos do Grupo I organizaram melhor suas respostas e demonstraram compreender a ideia de nação existente no momento que as pinturas foram produzidas.

A construção de mapas conceituais pelos alunos permitiu analisar como organizaram o pensamento em relação ao tema estudado e como construíram o conhecimento. Os mapas possibilitam conhecer a estrutura do pensamento dos alunos em relação ao tema estudado. Contudo, como as pinturas contribuíram para que organizassem esse pensamento?

Se estabelecermos uma comparação entre os mapas do Grupo E e os mapas do Grupo I, vemos que no Grupo I os mapas apresentam os conceitos de forma mais organizada, com mais informações sobre o tema. Em alguns desses mapas (Grupo I – Mapa 3 e Grupo I – Mapa 5), os alunos conseguem relacionar o conteúdo com questões estudadas em aulas anteriores, como o mercantilismo. Eles também incluíram outros fatos históricos, caso dos mapas (Grupo I – Mapa 4 e Grupo I - Mapa 3), em que aparece a “independência do Brasil”. A própria estrutura dos mapas mostra que os alunos do Grupo I partem do tema geral e organizam os conceitos preocupando-se em explicá-los; para isso, estabelecem e relacionam várias palavras ao conceito. Um exemplo disso é o Mapa 5, do Grupo I, no qual o conceito de cultura está relacionado tanto aos índios como aos portugueses. Em alguns mapas (Grupo I – mapa 7), os alunos organizaram informações de uma forma bastante cronológica. Independentemente de como as informações estiveram

organizadas nos mapas do Grupo I, vemos que elas nos permitem conhecer a estrutura do pensamento dos alunos em relação ao tema estudado. Ao construir os mapas, os alunos, assim como os autores das obras estudadas, narraram, explicaram o tema “descobrimento do Brasil”.

Os alunos do Grupo I também organizaram seus mapas de forma mais criativa, selecionaram personagens, agruparam conceitos relacionando-os, enfocando informações específicas a respeito do tema “descobrimento do Brasil”, permitindo-nos inferir que assimilaram e interpretaram as imagens.

Quanto aos mapas do Grupo E, a maioria deles não possui características de um mapa conceitual, mas sim de diagrama, no entanto observamos que esses alunos não colocaram informações incorretas; inclusive os mapas (Grupo E – mapa 4 e Grupo E – mapa 6) apresentam-se melhor organizados que os demais mapas desse grupo. No entanto, de uma forma geral, apresentam menos informações que os mapas do Grupo I. Os alunos do Grupo I relacionaram mais os conceitos entre si, enquanto a maioria dos alunos do Grupo E apenas listou.

Os alunos de nossa pesquisa possuíam um conhecimento prévio a respeito do tema “descobrimento do Brasil” e, no processo de aprendizagem, ocorreu uma interação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento obtido de forma sistematizada e a partir do estudo dos documentos (Carta de Caminha e pinturas históricas). Dessa maneira, as atividades realizadas pelos alunos após o estudo dos documentos (Quadros 11, 12 e 13) permitiu-nos visualizar que o conhecimento se tornou mais rico e elaborado.

Após o estudo das fontes, os alunos do Grupo I apresentaram um nível de compreensão mais amplo, conforme foi possível observar nos mapas conceituais. Por isso, podemos afirmar que as imagens contribuíram para que compreendessem o tema. Mas, além das imagens temos de lembrar ainda que estes já possuíam um perfil diferente do Grupo E, de acordo com o que foi possível verificar nos gráficos e quadros 2, 3 e 4 apresentados no início do capítulo três; ou seja, possuíam algumas características sócio-culturais diferentes. Podemos inferir, então, que essas características podem ter influenciado no processo de

aprendizagem e, somadas ao uso das pinturas históricas, contribuíram para o resultado final.

Não é nossa intenção concluir que o documento escrito (usado pelo Grupo E) não contribui para a aprendizagem significativa, pois, neste caso, também podemos inferir que as características sócio-culturais dos alunos tenham interferido no processo de aprendizagem ocorrendo, desse modo, em outro nível, a organização dos conceitos e a aprendizagem.

Os resultados da pesquisa desenvolvida com os alunos do Ensino Médio possibilitam a nós considerar a imagem, ou melhor, a pintura histórica, como fonte histórica escolar a qual contribui de forma significativa para a organização dos conceitos, construção da narrativa e compreensão dos conteúdos. A pintura histórica constitui uma maneira de ver e dizer e torna-se necessário, portanto, que os professores conheçam a importância do trabalho com a pintura em sala de aula para que os alunos tenham um maior contato com este tipo de documento e aprendam a ler e interpretar seu conteúdo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 83 - 102

ALVES, Raphael Freire. **O Instante Decisivo:** uma estética anárquica para o olhar contemporâneo. Universidade Estadual de Londrina. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação Lato Sensu em Fotografia: Práxis e o Discurso Fotográfico, Londrina, 2007.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. trad. ABREU, Estela dos Santos. SP: Papirus, 1993. p. 77 – 255.

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 38 - 54

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo - USP. 1993. 369 p.

_____. Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações. In:

BARRETO, Elba Siqueira (org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras.** Campinas: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio;

RANZI, Serlei M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições ao debate.** Bragança Paulista: Edusf, 2003.

BITTENCOURT, José Neves. O teatro da memória – palco e comemoração na pintura histórica brasileira. In: **Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC de São Paulo**. São Paulo, n. 20, p. 153 – 162, abr. 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

_____. Pintores como historiadores na Europa do século 19. In: MARTINS, José de Souza et al. (org.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2005. p. 15 – 32.

_____. **A Escola dos Annales (1929 – 1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Portugal: Porto, 1994.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel**. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>. Acesso em 24 fev. 2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. Iconografia e História. In: **Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória**. Campinas: UNICAMP, 1990. v. 1. p. 9 – 17

CARDOSO, Ciro Flamarion S.; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda. Representaciones y valoración del “descubrimiento” de América em adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. (comps.). **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 115 - 143

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2. 1990.

COLI, Jorge. A pintura e o olhar sobre si: Victor Meirelles e a invenção de uma história visual no século XIX brasileiro. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DEZENOVEVINTE. Figura 4 - Elevação da Cruz em Porto Seguro – BA (1879), Pedro Peres. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_vm_arquivos/vm_missa.jpg>. Acesso em: 24 jan. 2009.

DEZENOVEVINTE. Figura 8 - Elevação da Cruz em Porto Seguro – BA (1879), Pedro Peres. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_vm_arquivos/vm_missa.jpg>. Acesso em: 24 jan. 2009.

FABRIS, Annateresa. Redefinindo o conceito de imagem. In: **Revista Brasileira de História**. v. 18, n. 35, São Paulo, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91 - 121

FURET, François. **A oficina da história**. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, v. 1[198-].

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: **Estudos Históricos**, RJ, n. 1, 1988, p. 5 – 25

IMAGES.GOOGLE. Figura 6 - Índios a bordo da nau Capitânia (1867-1939), Oscar Pereira da Silva. Disponível em: <http://images.google.com.br/>. Acesso em: 24 jan. 2009.

IMAGES.GOOGLE. Figura 10 - Índios a bordo da nau Capitânia (1867-1939), Oscar Pereira da Silva. Disponível em: <http://images.google.com.br/>. Acesso em: 24 jan. 2009.

ITAUCULTURAL. Figura 1 - Descoberta do Brasil (1922), Oscar Pereira da Silva. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm>. Acesso em: 24 fev. 2009.

ITAUCULTURAL. Figura 2 - Primeira Missa no Brasil (1861), Victor Meirelles. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm>. Acesso em: 24 jan. 2009.

ITAUCULTURAL. Figura 3 - Primeira Missa no Brasil (1861), Victor Meirelles. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm>. Acesso em: 24 jan. 2009.

ITAUCULTURAL. Figura 5 - Descoberta do Brasil (1922), Oscar Pereira da Silva. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm>. Acesso em: 24 jan. 2009.

ITAUCULTURAL. Figura 7 - Primeira Missa no Brasil (1861), Victor Meirelles. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm>. Acesso em: 24 jan. 2009.

ITAUCULTURAL. Figura 9 - Descoberta do Brasil (1922), Oscar Pereira da Silva. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm>. Acesso em: 24 jan. 2009.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. In: **Caderno Cedes**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 279 – 295, set./dez. 2005.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em Educação Histórica,** Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes**? Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; TORRES, Patrícia Lupion. Mapas Conceituais. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.) **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007 p. 155-188

MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo**. Rio de Janeiro: Access, 2000. [Aprendizado do Brasil 1]

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

MOLINA, Ana Heloísa. **A influência das artes na civilização**: Eliseu d'Ângelo Visconti e modernidade na primeira república. Tese de Doutorado em História. UFPR, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História – entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

MOURA, Elenir Voi Xavier de. As narrativas de alunos brasileiros sobre a história do Brasil: um estudo sobre o consumo da ferramenta cultural narrativa. In: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 26, n. 1, p. 23 – 33, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 1997.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, v. 13, n 25/26, set.1992/ago.1993.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes**. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 2003.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ROSA, Alberto; LUNA, Ignacio Brescó de. Efectos del contenido de la forma en el recuerdo repetido de historias nacionales. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. (comps.). **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Buenos Aires: Paidós, p. 197-222. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje historico. Uma hipotesis ontogenética rel,ativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. In: **Propuesta Educativa** Buenos Aires: Flacs,o n 7, p. 27-36, 1992.

SALGUEIRO, Valéria. A arte de construir a nação: pintura de história e a Primeira República. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 3 – 21. 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1984. [Primeiros Passos].

_____. **Estética de Platão a Peirce**. 2 ed. São Paulo: Experimento, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Pesquisa em Educação Histórica: algumas experiências. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, 2006 Número especial - Dossiê Educação Histórica.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998 – 2000). In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, 183-207, jul/dez. 2002, Número Especial.

SILVA, Marcos A. da. Pintura Histórica: do Museu à sala de aula. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 20, p. 253- 26,7abril 2000,

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2004. p. 81 - 107

_____. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 149 - 170

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

ZERNER, Henri. A arte. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História: Novas abordagens**. RJ: Francisco Alves, p. 144-159, 1988.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário socioeconômico (perfil dos alunos do Ensino Médio)

01- Nome:

02- Idade:

03- Sexo: ( ) Feminino ( )Masculino

04- Série:.....Turma:.....Turno:.....Ensino Médio

05- Qual série freqüentou em 2006?

06- Em que Escola estudou o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)?
( ) Pública ( ) Particular

07- Do ponto de vista da sua cor ou etnia, como se auto-denomina:
( )Vermelho(a), indígena
( ) Amarelo(a)
( ) Negro(a)
( ) Moreno(a)
( ) Pardo(a)
( ) Branco(a)
( ) Outro(a), Qual:

08- Em que região mora?
( ) Zona urbana ( ) Zona rural

09- Trabalha?
( ) Não ( ) Sim. Qual atividade exerce?

10- Caso a resposta na questão anterior seja afirmativa, assinalar quantas horas diárias trabalha:
( ) 4 horas ( ) 5 horas ( ) mais de 5 horas

11- Qual sua religião?
( ) Católica
( ) Protestante
( ) Espírita (Kardecista ou Umbandista)
( ) Mulçumana
( ) Presbiteriana
( ) Budista
( ) Messiânica
( ) Adventista
( ) Evangélico
( ) Outra, Qual:

12- Quantas pessoas vivem em sua casa?

13- Renda familiar:
( ) até um salário mínimo
( ) até dois salários
( ) de dois a cinco salários
( ) de cinco a oito salários
( ) mais de oito salários

14- Grau de escolaridade do pai:
( ) Ensino superior completo
( ) Ensino superior incompleto
( ) Ensino médio completo
( ) Ensino médio incompleto
( ) Ensino fundamental completo
( ) Ensino fundamental incompleto

15- Grau de escolaridade da mãe:
( ) Ensino superior completo
( ) Ensino superior incompleto
( ) Ensino médio completo
( ) Ensino médio incompleto
( ) Ensino fundamental completo
( ) Ensino fundamental incompleto

As questões de 16 a 20 são sobre a forma de ocupação do tempo livre:
16- Ocupa o tempo livre assistindo TV? ( ) sim ( ) não
Quais programas?
( ) filmes. Qual?
( ) telejornais
( ) programas esportivos
( ) clips e shows
( ) programas humorísticos
( ) programas de entrevistas
( ) documentários
( ) outros. Quais:

17- Ocupa o tempo livre realizando leituras? ( ) sim ( ) não
Quais?
( ) romance
( ) livros técnicos científicos
( ) livros didáticos
( ) revistas. Qual?
( ) quadrinhos
( ) jornais. Quais jornais lê e/ou assina?
( ) outro. Qual?

18- Ocupa o tempo livre utilizando o computador? ( ) sim ( ) não
E a internet? ( ) sim ( )não
Quantas horas diárias?
Quais os sites mais acessados?

19- Ocupa o tempo livre realizando passeios? ( ) sim ( ) não
Onde?

20- Liste aqui outras formas de ocupação do tempo livre:

21- Gosta de estudar? ( ) sim ( ) não

22- Horas destinadas ao estudo:
( ) até uma hora diária
( ) até duas horas diárias
( ) até três horas diárias
( ) mais de três horas diárias
( ) não reserva tempo para estudo

23- Em relação às horas dedicadas ao estudo, como as realiza?
( ) lê
( ) decora
( ) realiza atividades (responde questionários, questões objetivas)
( ) elabora resumos
( ) elabora esquemas
( ) outra. Qual?

As questões de 24 a 26 são sobre a disciplina de História:
24- Para que serve História?

25- Dê uma sugestão de como o ensino de História pode ser melhorado.

26- O que você estudou em História que você achou mais interessante?

ANEXO II

Questionário sobre conhecimento prévio

1- O que você entende por descobrimento do Brasil?

2- Quando ocorreu?

3- Liste cinco palavras que você acha que melhor expressa o que foi o descobrimento do Brasil.

4- O que você entende por cultura?

5- Você acha que a cultura dos povos nativos era diferente da cultura do europeu?

6- Liste cinco palavras que você acha que melhor expressa o que é cultura.

7- Como você acha que era a relação entre os povos nativos e os europeus?

8- O que você entende por nação?

9- Liste cinco palavras que você acha que melhor expressa o que é nação.

ANEXO III

Texto: O Descobrimento do Brasil

O termo descoberta do Brasil se refere à chegada, no ano de 1500, da esquadra comandada por Pedro Alvares Cabral ao território onde hoje se encontra o Brasil e a tomada de posse do território pelo reino de Portugal.

Em 9 de março de 1500, uma frota comandada por Pedro Álvares Cabral saiu de Portugal com destino às Índias, como eram genericamente chamadas as terras do Oriente; no caminho, ao que tudo indica, deveria vir ao Brasil. As primeiras impressões sobre a terra encontrada, descrita pelo escrivão Pero Vaz de Caminha, já demonstravam uma certa decepção em relação à não-ocorrência, pelo menos no litoral, de metais preciosos, mola propulsora da política metalista. Não existia também uma população organizada, a exemplo da América espanhola (astecas, maias e incas), que pudesse ser explorada através de tributos e de obediência à Coroa de Lisboa. Em suma, naquele momento, não havia como desviar o interesse português do Império Oriental, rico e suntuoso, para uma terra que não apresentava riquezas à mostra. O Brasil tornou-se um entreposto de reparos e abastecimento para os navios portugueses que viajavam em direção às Índias.

As controvérsias a respeito do fato Descobrimento do Brasil:

Ao que parece, os interessados na descoberta de novas riquezas não tardaram a investigar o que haviam conquistado com a assinatura do documento de Tordesilhas. Um texto de Duarte Pacheco Pereira, um dos mais importantes funcionários da Coroa portuguesa ligado às navegações, nos dá conta de que em 1498 o rei já sabia __ certamente deveria ser uma informação confidencial __ que possuía extensa região do outro lado do Mar Oceano:

> "[...] temos sabido e visto como no terceiro ano de vosso reinado, o ano de Nosso Senhor de mil quatrocentos e noventa e oito, donde nos Vossa Alteza mandou descobrir a parte ocidental, passando além da grandeza do Mar Oceano, donde é achada e navegada uma tão grande terra firme com muitas e grandes ilhas adjacentes a ela [...] e indo por esta costa [...] é achado nela muito e fino Brasil com outras muitas coisas de que os navios destes Reinos vêm grandemente carregados [...]" (In: Saga: a grande História do Brasil. v. 1. p. 52.).

As palavras escritas por Duarte Pacheco evidenciam que os portugueses estiveram no litoral do que hoje é o nosso país antes de 1500, uma vez que elas citam o pau Brasil que, de fato, era uma das riquezas desta terra.

O historiador Sérgio Buarque de Holanda também chegou à conclusão de que nossa terra já era conhecida, extra-oficialmente, antes de 1500:

> "[...] não é inverossímil que navegantes europeus, e de preferência portugueses, os mais aparelhados para semelhante feito, tivessem alcançado a costa atual do Brasil já antes mesmo de 1500. João de Barros, historiador sóbrio, que bebeu suas informações em fontes autênticas e em alguns casos fora do nosso alcance, exprime a sua convicção de que, ao tempo do Infante D. Henrique, as velas lusitanas tinham levado a mais descobrimentos do que os mencionados nas crônicas. E é bem provável que, mais tarde, sobretudo nos anos imediatos ao da façanha de Colombo, se empenhasse a Coroa de Portugal em mandar expedições exploradoras às partes do Poente [o Ocidente]." ("O descobrimento do Brasil". In: História geral da civilização brasileira, p. 38 e 39).

Não devemos esquecer que as informações sobre o processo de navegação e descobertas eram segredos de Estado, conhecidas por poucas pessoas e protegidas com muito cuidado dos olhos dos espiões dos outros reinos. Elas somente eram tornadas públicas quando ficava impossível guardar o segredo. Por exemplo, o rei de Portugal demorou mais de um ano para escrever ao rei da Espanha contando que a esquadra de Cabral havia estado no Brasil.

Há muita polêmica em torno da casualidade ou da intencionalidade na viagem de Cabral ao Brasil. A experiência naval alcançada pelos portugueses e a suspeita cada vez mais forte de que Colombo havia chegado a um novo continente são suficientes para aceitarmos que a frota que aqui chegou em 1500 estava apenas cumprindo a tarefa de tomar posse oficial das terras que o Tratado de Tordesilhas assegurava ao rei de Portugal.

Por que, então, teria surgido a versão de que o Brasil foi encontrado por acaso pelo fidalgo Cabral? As pessoas costumam explicar que essa é a versão da História oficial, o que é verdade. Isso significa que a História oficial não sabe o que conta? Essa explicação não convence, certamente os historiadores que trabalharam ou trabalham para os governos conhecem a História tanto quanto os demais historiadores. Deve haver uma explicação.

Uma possibilidade para explicar essa versão relaciona-se com a análise do processo de colonização. Para a abordagem que fala de um

descobrimento casual fica mais fácil explicar que, “tendo sido encontrada a terra e sua gente, e esta viver na mais absoluta ignorância da verdadeira religião, era dever dos bons cristãos levar a salvação para aquela gente”. O processo de colonização torna-se uma missão generosa de levar aos “povos incultos” a civilização, a religião, a organização política e as práticas econômicas baseadas na acumulação de riquezas. Assim a versão da casualidade parece querer nos convencer de que a colonização foi um benefício. Por trás dessa formulação está implícito um forte preconceito contra a nacionalidade brasileira.

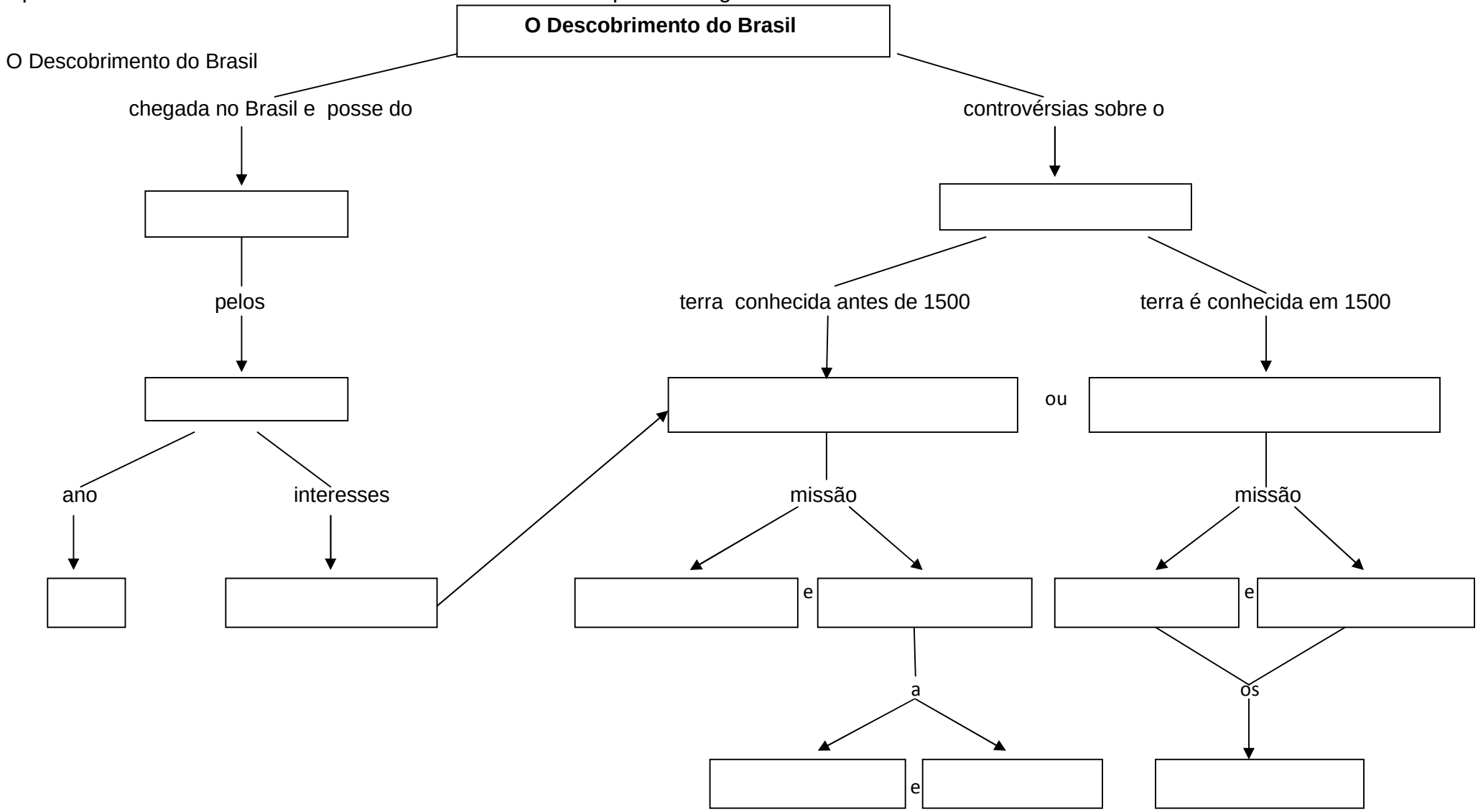
Por outro lado, podemos considerar que a tomada do Brasil fez parte de um amplo processo de expansão econômica de Portugal, que tinha por fim explorar riquezas de outras partes do mundo. Para atingir seus objetivos, os portugueses criaram uma poderosa indústria naval capaz de circular por águas desconhecidas e, nas suas andanças em busca de lugares para explorar economicamente, encontraram o Brasil. Considerando essa hipótese, é possível pensar que nossa terra foi buscada intencionalmente para ser colonizada e explorada conforme as práticas do Mercantilismo. A colonização deixa de ser uma missão evangelizadora e civilizatória e surge como uma prática de exploração econômica da terra e de suas riquezas e de menosprezo por sua gente.

PETTA, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparicio Baez. **História – uma abordagem integrada**. São Paulo: Moderna, 1999.

ANEXO IV: Diagrama

Alunos:.....

A partir do estudo do texto “O descobrimento do Brasil” complete o diagrama abaixo.



ANEXO V

Atividade 1 – Grupo E – Carta de Pero Vaz de Caminha

Tema: O descobrimento do Brasil

1) Identifique o documento histórico:
O quê apresenta?
Quem fez ?
Quando foi realizada?
Por quê?
Para quem?

2) O quê a Carta de Caminha relata?

3) Transcreva três trechos que mais chamou sua atenção na “Carta” de Pero Vaz de Caminha?
1º
2º
3º

4) Qual a imagem da terra descoberta e de seus habitantes construída por Caminha?

5) A partir da descrição de Caminha qual a idéia que temos da natureza?

6) Como a relação dos nativos com a natureza é avaliada por Caminha?

7) Assinale uma ou mais alternativas que mostra como Caminha buscou compreender os nativos:
( ) observando suas atitudes
( ) comparando com sua própria cultura
( ) indagando-os e avaliando-os como habitantes de uma terra que deixará de lhes pertencer
( ) avaliando-os para saber qual atitude tomar no processo de colonização
( ) percebendo como moravam, viviam

8) A partir da Carta é possível afirmar que os portugueses tinham como intenção evangelizar os nativos? Justifique sua resposta.

ANEXO VI

Atividade 1 - Grupo I – As pinturas históricas

Tema: O descobrimento do Brasil

1- Sobre a 1ª pintura apresentada:
a) Identifique o documento histórico:
O quê apresenta?
Quem fez ?
Quando foi realizada?
Por quê?
Para quem?

b) Descreva os elementos que você observa:

2- Sobre a 2ª pintura apresentada:
a) Identifique o documento histórico:
O quê apresenta?
Quem fez ?
Quando foi realizada?
Por quê?
Para quem?

b) Descreva os elementos que você observa:

3- Sobre a 3ª pintura apresentada:
a) Identifique o documento histórico:
O quê apresenta?
Quem fez ?
Quando foi realizada?
Por quê?
Para quem?

b) Descreva os elementos que você observa:

4- Sobre a 4ª pintura apresentada:
a) Identifique o documento histórico:
O quê apresenta?
Quem fez ?
Quando foi realizada?
Por quê?
Para quem?

b) Descreva os elementos que você observa:

5- Após a observação das 4 pinturas históricas, escreva:
a) Quais elementos estão presentes em todas as obras?

b) Quais os elementos específicos de cada obra?

“A Primeira Missa”
“Elevação da cruz”
“Descoberta do Brasil”
“Índios a bordo da nau capitania”

c) Em sua opinião por que Victor Meirelles, Pedro Peres e Oscar Pereira da Silva apresentaram estes elementos em suas obras?

6- Como os nativos são retratados nas pinturas estudadas?

7- Como os portugueses são retratados nas pinturas estudadas?

8- A partir das pinturas apresentadas é possível afirmar que os portugueses tinham como intenção evangelizar os nativos? Justifique sua resposta.

9- Como o tema “descobrimento do Brasil” é retratado nas pinturas?

ANEXO VII

Texto: Pintores e pinturas históricas estudadas pelo Grupo I

Victor Meirelles (1832 – 1903)

Victor Meirelles de Lima nasceu em Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, em 1832. Pintor, desenhista, professor. Iniciou seus estudos artísticos por volta de 1838, com o engenheiro argentino Marciano Moreno. No ano de 1847, mudou-se para o Rio de Janeiro e se matriculou na Academia Imperial de Belas Artes - AIBA (marcada por professores franceses vindos em 1816) onde, em 1849, iniciou o curso de pintura histórica. Em 1852 ganhou o prêmio de viagem ao exterior e no ano seguinte seguiu para a Itália. Em Roma freqüentou, em 1854, as aulas de Tommaso Minardi (1787 - 1871) e, posteriormente de Nicola Consoni (1814 - 1884), com quem realizou uma série de estudos com modelo vivo e entrou em contato com a pintura "purista".

A pintura purista é uma arte na qual o desenho é mais delicado, os corpos simplificados, as cores são suavizadas e a geometria é de tranqüilo equilíbrio. Todos esses princípios surgem com clareza na Primeira Missa, cujo projeto era o de instaurar um momento harmônico e espiritual, onde se concertavam mundos opostos.

Meirelles estudou as obras dos mestres italianos, em especial os artistas da Escola Veneziana, como Ticiano (1488 - 1576) e Paolo Veronese (1528 - 1588), por quem manifestava especial interesse. Com a prorrogação da pensão que lhe foi concedida continuou sua formação estudando em Paris onde, em 1857, matriculou-se na *École Superiéure des Beaux-Arts* [Escola Superior de Belas Artes]. Durante o período em que permaneceu no exterior correspondeu-se com Araújo Porto-alegre (1806 - 1879). Porto-alegre era diretor da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro e exercia atividades literárias e plásticas. Meirelles retornou ao Brasil em 1861 e, um ano depois, foi nomeado professor de pintura histórica da AIBA, cargo que exerceu até 1890. Entre os anos de 1869 e 1872 executou duas grandes telas, Passagem do Humaitá e Batalha de Riachuelo.

Na permanência em Paris, pintou o quadro A Primeira Missa no Brasil (foi executado entre 1859 e 1861), por sugestão de Araújo Porto-alegre. Para pintar a cena, Meirelles releu a carta de Caminha e consultou o historiador Ferdinand

Denis, da Biblioteca Santa Genoveva, em Paris. O quadro retratou, na verdade, a segunda missa, celebrada no dia 1º de maio de 1500.

Com a Proclamação da República, a AIBA passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes - Enba. Surgiram propostas de renovação no ensino das artes e os antigos professores, como Victor Meirelles, são exonerados. Ele passou a ser marginalizado, por ser identificado como o pintor oficial da monarquia.

Desde 1885, procurando alternativa à pintura histórica e às encomendas oficiais, criou uma empresa de panoramas da cidade do Rio de Janeiro. Entre eles destaca-se: o Panorama Circular da Cidade do Rio de Janeiro, feito na Bélgica, juntamente com Henri Langerock (1830 - 1915). A pintura de panorama, mostrando não somente a beleza mas o grau de desenvolvimento urbanístico e industrial da capital, tinha de servir como propaganda do Brasil junto aos futuros imigrantes europeus, aos quais cabia satisfazer a demanda de mão-de-obra livre provocada pela já iminente abolição da escravatura. Vitor Meirelles tem papel importante na formação de vários artistas, na segunda metade do século XIX, devido a sua longa carreira como professor. Meirelles faleceu em 22 de fevereiro de 1903 no Rio de Janeiro.

Pintura histórica que vamos estudar: Primeira Missa no Brasil , 1861. óleo sobre tela. 268 x 356 cm. Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ).

Pedro Peres (1850 – 1923)

Nasceu em 10 de novembro de 1850 em Lisboa, Portugal. Chegou ao Brasil com cinco anos de idade e aqui realizou toda a sua formação artística, primeiro no Liceu de Artes e Ofícios e, após 1868, na Academia Imperial de Belas Artes. Na AIBA foi aluno de Victor Meirelles.

O nome de Pedro Peres começou a se tornar famoso na Exposição Geral de 1879, com A Elevação da Cruz. A composição, o desenho, o colorido e a atmosfera geral da Elevação evocam de perto a Primeira Missa no Brasil, de seu mestre Meirelles. A elevação da cruz em Porto Seguro, traduz o fato histórico assim indicado: "No dia 1º de maio de 1500, em uma sexta-feira, desembarcaram os portugueses e foram, em procissão, com o estandarte bem alçado, arvorar a Cruz, em lugar conspícuo, a dois tiros de besta, ao sul do Rio" (História do Brasil de Southey).

Em 1879, Pedro Peres foi para a França onde permaneceu até 1881, freqüentando especialmente os meios artísticos de Paris. Ao regressar, deu início a uma prestigiosa carreira de pintor de história, gênero e retrato, atividade que repartiria até o fim da vida com a de professor no Liceu de Artes e Ofícios, na AIBA, onde lhe coube substituir Victor Meirelles.

Peres produziu inúmeros retratos, que figuram em várias associações, igrejas, irmandades, secretarias e residências particulares, e a decoração da cúpula do edifício onde esteve instalado o Supremo Tribunal Federal, na rua 1º de Março, representando "O Brasil animando o Trabalho, a Indústria, o Comércio, a Navegação e a Instrução". Peres morreu em 1923 no Rio de Janeiro.

Pintura histórica que vamos estudar: Elevação da Cruz em Porto Seguro – BA, 1879. 119 x 202 cm. Museu Nacional de Belas Artes, RJ.

Oscar Pereira da Silva (1867 – 1939)

Oscar Pereira da Silva nasceu em 27 de agosto de 1867 em São Fidélis - RJ. Pintor, decorador, desenhista, professor. Entre 1882 e 1887, estudou na Academia Imperial de Belas Artes - AIBA, e foi aluno de Victor Meirelles . Em 1887, tornou-se ajudante de Zeferino da Costa (pintor de paisagem e de gênero) na decoração da Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro. Conquistou o último prêmio de viagem ao exterior concedido pelo imperador D. Pedro II (1825 - 1891), transferindo-se para Paris em 1889. No período em que permaneceu na França, produziu diversos estudos e telas. Retornou ao Brasil em 1896. Lecionou no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo - Laosp e no Ginásio do Estado, e ministrou também aulas particulares em seu ateliê. Em 1897, fundou o Núcleo Artístico, que, mais tarde, se transformou na Escola de Belas Artes, onde deu aulas. Entre 1903 e 1911, trabalhou na decoração do Teatro Municipal de São Paulo, elaborando três murais: O Teatro na Grécia Antiga, A Dança e A Música. Entre 1907 e 1917, realizou pinturas para Igreja de Santa Cecília. Como pensionista (bolsista) do Governo do Estado de São Paulo, viajou a Paris em 1925.

Autor de pintura histórica, retratos, temas religiosos, cenas de gênero, naturezas-mortas e paisagens, Oscar Pereira da Silva é também grande copista. Na cidade de São Paulo estão seus principais trabalhos, entre os quais se

destacam Escrava Romana, 1882, Infância de Giotto, 1895, e Fundação da Cidade de São Paulo, 1909, pertencentes à Pinacoteca do Estado de São Paulo - Pesp; Desembarque de Cabral em Porto Seguro, 1922, do Museu Paulista da Universidade de São Paulo - MP/USP. Pereira da Silva realiza também trabalhos decorativos em várias igrejas.

Em Paris, realizou seu aprimoramento artístico nos ateliês de pintores conservadores, não se interessando pelo realismo e muito menos pelo impressionismo. Devido à formação acadêmica que recebeu não se deixou influenciar pela pintura moderna, preferindo continuar numa linha tradicional, que trabalha com grande qualidade técnica.

Suas composições são características da expansão da pintura que predomina no meio artístico brasileiro no início da República, o que explica tanto sua alta produtividade e aceitação no período. Oscar Pereira da Silva insere-se com sucesso num contexto em que o ensino artístico e as encomendas oficiais são as principais fontes de atividades para os artistas. Exerce, então, a atividade de professor e é bastante solicitado a realizar obras para instituições ligadas ao governo.

Realizou também algumas paisagens, mas a principal tarefa por ele assumida consistiu em recriar, em grandes composições, episódios da história nacional ou paulista. O melhor exemplo é certamente o Desembarque de Cabral em Porto Seguro. A tela ganhou notoriedade, servindo de iconografia para livros escolares e outras publicações, que até hoje figura como a mais popular representação da chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil. É interessante considerar que a obra foi realizada para as comemorações do centenário da Independência do Brasil, em 1922, no mesmo ano que a Semana de Arte Moderna agitou o ambiente cultural paulista. A eleição de determinados momentos históricos faz parte do projeto de construção e elaboração da identidade nacional.

No fim da vida, Oscar Pereira da Silva passou a produzir uma quantidade maior de marinhas, paisagens, naturezas-mortas e aquarelas. Morreu em 17 de janeiro de 1939 em São Paulo.

Pinturas históricas que vamos estudar: Descoberta do Brasil [Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500] , 1922. óleo sobre tela. 190 x 333 cm. Museu Paulista (São Paulo, SP) e Índios a bordo da nau capitânia. Museu Paulista.

ANEXO VIII

Texto: A construção da idéia de nação brasileira

O Brasil foi formado por diferentes etnias, como: os indígenas, os europeus, e os africanos. Você pode se perguntar: como foi possível construir uma idéia de nação brasileira?

De acordo com a periodização do historiador Eric Hobsbawn, a invenção histórica da nação na Europa desdobrava-se em três etapas: a primeira (1830-1880), vinculava-se ao princípio de nacionalidade, referia-se à idéia de nação e de território, também estava relacionada ao discurso da economia política liberal; na segunda etapa (1880-1918) pensava-se na "idéia nacional", articulada à língua, à religião e à raça, cujo discurso advinha predominantemente dos intelectuais pequenos burgueses, em particular italianos e alemães; e na terceira etapa (1918-1960) enfatizava-se a "questão nacional", a partir dos partidos políticos e do Estado.

No Brasil, após ter conseguido a Independência, a formação do Estado brasileiro procurou vincular a idéia de nação com o objetivo de garantir a unidade nacional. Portanto, a nação foi ajustada para compreender um só povo brasileiro. Tanto na literatura quanto em outras áreas do conhecimento desenvolveu-se a idéia do "caráter nacional" e da "identidade nacional", forjando um modelo de nacionalidade.

O "caráter nacional brasileiro" foi percebido como algo positivo ou negativo de acordo com os interesses políticos e sociais em questão. Na perspectiva positiva, a nação foi formada pela mistura de três etnias: os indígenas, os africanos e os europeus, desconsiderando o preconceito racial. Esta visão configurava-se pela boa relação entre a casa-grande e a senzala e do paternalismo do branco sobre o negro. Sendo assim, o "caráter brasileiro louvável" era formado pela relação entre o negro bom e o branco bom, ou de forma negativa, entre o branco ignorante e o negro indolente, de "caráter depreciável". Já, na perspectiva negativa, a visão da formação da "identidade nacional brasileira" e das relações entre os brancos e os negros buscaram mascarar as diferenças existentes na forma da violência branca e da resistência negra em relação a esta.

Desta forma, em nenhum dos dois casos os negros foram vistos como sujeitos sociais, capazes de desenvolverem sua própria consciência política diferenciada.

Outro aspecto importante, que contribuiu para idéia de nação, foi o modo como a literatura brasileira, através do romantismo (século XIX), retratou a independência política e a formação de uma imagem positiva do Brasil e do povo brasileiro.

Este nacionalismo romântico manifestou-se na exaltação da natureza pátria, no retorno ao passado histórico (a Idade Média européia), descreveu os indígenas como heróis, vistos de forma idealizada, semelhantes aos cavalheiros medievais. O romantismo, no século XIX, foi representado, entre outros, pela poesia nacionalista de Antônio Gonçalves Dias. Em seus versos indianistas, retratou o índio com sentimentos e atitudes artificiais, com aspectos europeus, conforme você pode verificar na exaltação da pátria em **Canção do exílio** (1843) ou nos trechos do poema **I - Juca Pirama** (1851). (História – Ensino Médio – SEED/PR. p. 280-282).

ANEXO IX

Atividade 2 - Grupo E e Grupo I

Grupo E:
1) A partir do estudo da Carta de Pero Vaz de Caminha, o que você entendeu por "descobrimento do Brasil"?
2) Quando ocorreu o "descobrimento do Brasil"?
3) Liste cinco palavras que você acha que melhor expressam o tema "descobrimento do Brasil"?
4) A partir do estudo da Carta, o que você entendeu por "cultura"?
5) Liste 5 palavras que você acha que melhor expressam o que é "cultura".
6) Na Carta de Caminha, verificamos que as relações dos portugueses com os nativos são marcadas pela perplexidade.
a) Como essa perplexidade é expressa?
b) Identifique um trecho da Carta que mostra o estranhamento entre portugueses e nativos.
7) O que você entendeu por "nação"?
8) Liste cinco palavras que você acha que melhor expressam o conceito nação.
9) Como a Carta e os outros textos estudados durante as aulas ajudaram você a pensar o tema "descobrimento do Brasil" e os conceitos: cultura e nação?

Grupo I:
1) A partir do estudo das pinturas, o que você entendeu por "descobrimento do Brasil"?
2) Quando ocorreu o "descobrimento do Brasil"?
3) Liste cinco palavras que você acha que melhor expressam o tema "descobrimento do Brasil".
4) Como o conceito "cultura" foi transposto nas pinturas apresentadas?
5) Liste 5 palavras que você acha que melhor expressam o que é "cultura".
6) Como os pintores mostram as relações dos portugueses com os nativos?
7) A partir das pinturas apresentadas o que você entendeu por "nação"?
8) Liste cinco palavras que você acha que melhor expressam o conceito nação.
9) Como as pinturas estudadas durante as aulas ajudaram você a pensar o tema "descobrimento do Brasil" e os conceitos: cultura e nação?

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