



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUARDO JORGES PUGLIESI

A ORDEM DO DISCURSO DA IMAGEM VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA

JOÃO PESSOA – PB

2020

EDUARDO JORGES PUGLIESI

A ORDEM DO DISCURSO DA IMAGEM VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA – PB

2020

P978o Pugliesi, Eduardo Jorge.

A ordem do discurso da imagem visual no livro didático de história do ensino médio da rede estadual da Paraíba / Eduardo Jorge Pugliesi. - João Pessoa, 2020.
183 f. : il.

Orientação: Erenildo João Carlos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. História - Ensino-aprendizagem. 2. Livro didático - História. 3. Ordem do discurso. 4. Imagem visual. I. Carlos, Erenildo João. II. Título.

UFPB/BC

CDU 930.1(043)

EDUARDO JORGES PUGLIESI

A ORDEM DO DISCURSO DA IMAGEM VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 11/12/2020

Banca examinadora



Prof. Dr. Erenildo João Carlos – PPGE/CE/UFPB
Orientador



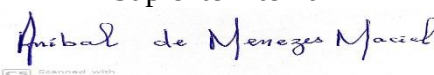
Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado – PPGE/CE/UFPB
Titular Interno



Prof.ª Dra. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina – UFPB - Campos IV
Titular externa



Prof.ª Dra. Jeane Félix – PPGE/CE/UFPB
Suplente Interna



Prof. Dr. Aníbal de Menezes Maciel – DME/CCT/UEPB
Suplente Externo

Dedico este trabalho a minha esposa – a luz dos meus olhos e alegria da minha vida; à minha mãe – a mulher mais guerreira que já conheci, serei eternamente grato por tudo que fez por mim; à minha vó – a pessoa mais humana e amável que já vi nessa breve existência (in memoriam); aos meus dois filhos por quem meu coração bate ao ponto de explodir de tanta saudade de quando eram pequeninos e eu podia carregá-los nos braços; ao que não tive a oportunidade de pegar nos braços (in memoriam) e a minha filha do coração que tem me ensinado tantas coisas que nem sabe - um passarinho que canta na exuberância da natureza.

AGRADECIMENTOS

Esse momento seja talvez um dos mais esperados da minha vida. Nasci para viver isto. Tudo que vivi me levou até aqui para vivenciar este instante que é único em minha existência! Cada noite acordado de estudo, cada final de semana preso nas leituras e escritas, cada feriado desejado para estudar, todo tempo livre espontâneo e provocado para estudar me levaram até este acontecimento!

Nunca gostei do fim das coisas; gosto do início delas. Certa vez eu estava muito triste e meu filho caçula me disse: “pai, o fim é apenas um novo começo. ” Isso alegrou muito meu coração, e com essa alegria minha alma se encheu de gratidão. Assim, chego ao fim desse processo profundamente grato por tudo que vivi ao longo desses dois anos que foram os mais intensos de minha existência – pois, tive a oportunidade de fazer o que mais amo e está me relacionando com pessoas fantásticas que marcaram a história da minha existência!!

A lista de gratidão é extensa, pois não acredito que consigamos nada só, toda a conquista é um ato colaborativo e assim sou devedor a muitos e muitas que gastaram seu preciso tempo comigo com tanto amor e paciência fora de série!

Aos colegas de trabalho da EEEFM João Vinagre, Felix Júnior e Cícero Pedroza que tanto me ajudaram a fazer a inscrição ao processo de seleção como aluno especial.

Às e aos colegas do GEPDIVE, pela forma que me acolheram quando cheguei, pois, me sentia completamente perdido no que via e ouvia ao longo das aulas, em especial: à Marcos Angelus que tanto incomodei com perguntas, a sua esposa Raquel Alcantara que foi importantíssima no processo de seleção regular me explicando os mínimos detalhes de como deveria proceder, a Raíssa Coutinho que sempre me incentivava a prosseguir, ao casal Rosário e Aníbal pela forma simples que sempre procuravam ajudar, à Agda Aquino que me ajudou tanto com orientações de leituras e acima de tudo pelo compartilhar de suas aflições em momentos que eu também estava aflito – alteridade, à Maria Melo que pra mim é uma das pessoas mais fortes que conheci, ao grande Prema – uma das pessoas mais incríveis que conheci na vida – sou eternamente grato por sua amizade e às novas colegas que ao ouvir suas dúvidas me ajudou muito – Adah Kethlyn, Micarla Lopes e Thathyanne Krause!

Às e aos colegas da Turma 39 de Mestrado em Educação, por tudo que passamos juntos durante esse ano tão a típico!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que me deu todo o suporte necessário para concluir a minha formação.

Aos professores e professoras das disciplinas: Jeane Félix da Silva e José Leonardo Rolim de Lima Severo; Mauricéia Ananias; Joseval Miranda; Fernando Andrade; e Ricardo Lucena que contribuíram ao longo da minha formação com ensinamentos necessários.

A todos e todas que fazem parte da Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais da Educação que me receberam de braços abertos e depois fecharam num grande abraço apertado. Jamais esquecerei dos chás da tarde promovidos pelo professor Fernando Andrade e das falas carinhosas e potentes da professora Jeane Félix. Uma palavra para defini-los: inesquecíveis!!

Às professoras e professores que compuseram a minha banca: Charliton José dos Santos Machado; Evelyn Fernandes Azevedo Faheina; Aníbal de Menezes Maciel; e Jeane Félix da Silva que foram de suma importância na produção dessa dissertação por meio de suas orientações profícuas e pela atenção de estar presente nesse momento da minha existência.

Ao meu orientador, Erenildo João Carlos, que tem me guiado por meio das leituras, pesquisas e quando estou saindo do caminho ele tem me ajudado a retornar para o foco certo – que deveria trilhar com meu objeto através da teoria e metodologia com bastante rigor nas trilhas do meu objeto e metodologia com o devido rigor. No entanto, sua orientação exacerba a tudo isso – uma vez que, a sua atenção arqueológica ao que digo e o carinho expresso por meio das intervenções – muitas delas incompreendidas por mim, no momento em que estão sendo feitas. Mas, depois absorvidas como algo que vai além do didático-pedagógico, pois são ensinamentos para toda uma vida! Não tenho palavras para expressar a minha gratidão por tudo isso que o senhor tem feito por mim ao longo desse mestrado! Inesquecível é a melhor palavra que posso usar neste momento!!

Ao Senhor Jesus Cristo que é a razão da minha existência, Glória, Honra e Louvor!!!

A vida é um instante na eternidade!!!

E. J. Pugliesi

RESUMO

Esta é uma pesquisa de natureza analítico-arqueológica, situada no âmbito das investigações qualitativas, fundamentada na abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2015), a qual orientou a execução da pesquisa em três etapas, a saber: o mapeamento, que representa o momento do levantamento das fontes e da coleta de informações sobre os elementos constituintes do tema; a análise, na qual o pesquisador se debruça sobre o terreno arqueológico da investigação, tendo em vista analisar as fontes, encontrar os achados e examinar o objeto-enunciado; e a descrição, fase em que se explicita e comunica os achados encontrados (ALCANTARA; CARLOS, 2013). A investigação empreendida sobre o objeto da pesquisa, a ordem do discurso que regula a disposição das imagens visuais no LD de história da rede estadual da PB, encontrou três séries enunciativas: a histórico-cultural, caracterizada por meio de um feixe de relações que vincula os acontecimentos sociais a seus respectivos tempos, lugares e contextos; a ideopolítica, definida pela especificidade de relações que articulam imagens visuais ao tema do poder de governo, exercido por determinados grupos, segmentos ou classes sociais em determinadas sociedades ou conjunturas políticas, e pelo antagonismo, oposição e o confronto entre as partes envolvidas; e a didático-pedagógica, que constitui a função de relacionar, selecionar e organizar os significantes visuais mais adequados ao ensino e à aprendizagem dos assuntos escolares do ensino médio. A pesquisa concluiu que as formações discursivas encontradas funcionam como princípios enunciativos reguladores da disposição da presença e do uso das imagens visuais nos livros didáticos do ensino de história, investigados na rede estadual da PB.

Palavras-chave: Imagem visual. Livro didático de história. Discurso. Ensino Médio.

ABSTRACT

This is a research of an analytical-archaeological nature, situated within the scope of qualitative investigations, based on the theoretical-methodological approach of Archaeological Discourse Analysis (AAD), by Michel Foucault (2015), which guided the execution of the research in three stages, namely: the mapping, which represents the moment of the survey of the sources and the collection of information on the constituent elements of the theme: analysis, in which the researcher looks at the archaeological terrain of the investigation, in order to analyze the sources, find the findings and examine the object-statement; and the description, phase in which the findings found are explained and communicated (ALCANTARA; CARLOS, 2013). The investigation undertaken on the object of the research, the order of the discursive that regulates the arrangement of visual images in the LD of history of the state network of PB, found three enunciative series: the historical-cultural one, characterized by means of a bundle of relations social events to their respective times, places and contexts; ideopolitics, defined by the specificity of relationships that articulate visual images to the theme of government power, exercised by certain groups, segments or social classes in certain societies or political situations, and by antagonismo, opposition and confrontation between the parties involved; and didactic-pedagogical, which constitutes the function of relating, selecting and organizing the visual signifiers most appropriate to the teaching and learning of high school subjects. The research concluded, that the discursive formations found function as enunciative principles that regulate the disposition of the presence and use of visual images in history teaching textbooks, investigated in the PB state network.

Keywords: Visual image. History textbook. Speech. High school.

LISTA DE QUADROS E ESQUEMAS

Quadro 1 – Dissertações gerais sobre imagem visual da CAPES.....	26
Quadro 2 – Dissertações específicas sobre imagem visual da CAPES.....	28
Quadro 3 – Teses em geral sobre imagem visual da CAPES.....	28
Quadro 4 – Teses específicas sobre imagem visual da CAPES.....	29
Quadro 5 – Dissertações gerais sobre LD de História da CAPES.....	29
Quadro 6 – Dissertações específicas sobre LD de História da CAPES.....	32
Quadro 7 – Imagem visual nas dissertações da UFPB.....	33
Quadro 8 – LD de História nas dissertações da UFPB.....	34
Quadro 9 – Imagem visual nas teses da UFPB.....	35
Quadro 10 – Artigos do GEPDIVE.....	36
Esquema 1 – Representação triádica do signo.....	59
Esquema 2 – Representação triádica de uma fotografia de casamento.....	60
Esquema 3 – Relação sógnica.....	61
Esquema 4 – O discurso na perspectiva da TAD.....	144
Quadro 11 – Dissertações analisadas sobre imagem visual da CAPES.....	179
Quadro 12 – Teses analisadas sobre a imagem visual da CAPES.....	179
Quadro 13 – Dissertações analisadas sobre LD de História da CAPES.....	180
Quadro 14 – Dissertações analisadas sobre imagem visual do repositório da UFPB.....	182
Quadro 15 – Dissertações analisadas sobre LD de História do repositório da UFPB.....	182
Quadro 16 – Teses analisadas sobre a imagem visual do repositório da UFPB.....	182
Quadro 17 – Artigos sobre imagem visual do GEPDIVE.....	182

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – O caminhante.....	18
Imagem 2 – Capa do livro: História Sociedade & Cidadania, 1º Ano.....	52
Imagem 3 – Altamira, Espanha.....	55
Imagem 4 – O juízo universal, de Michelangelo Buonarroti.....	56
Imagem 5 – Tassili n´Ajje, Argélia.....	57
Imagem 6 – A pomba da paz.....	62
Imagem 7 – Livro dos Mortos do Egito Antigo.....	64
Imagem 8 – Zigurate de Ur dos Caldeus.....	66
Imagem 9 – Esfinge e Pirâmide de Quéfren.....	66
Imagem 10 – A Virgem e a criança com Santa Ana (Sant´anna), de Leonardo da Vinci, 1508.....	68
Imagem 11 – Capa do livro: História Sociedade & Cidadania, 2º Ano.....	80
Imagem 12 – Escrita cuneiforme, origem sumeriana.....	82
Imagem 13 – Quadro Guernica (1937)	101
Imagem 14 – Capa do livro: História Sociedade & Cidadania, 3º Ano.....	104
Imagem 15 – Os negros escravizados trabalhando.....	109
Imagem 16 – Os povos indígenas.....	109
Imagem 17 – Desembarque dos portugueses.....	111
Imagem 18 – Tiradentes esquartejado, 1893.....	113
Imagem 19 – Chegada da Família Real ao Brasil, 1808.....	114
Imagem 20 – Independência ou morte (O Grito do Ipiranga), 1888.....	115
Imagem 21 – A Guerra do Paraguai, Solano López afugentando D. Pedro II, 1968.....	116
Imagem 22 – Escravo retornando para casa após a Guerra do Paraguai (1864-1870)	116
Imagem 23 – A Revolta da Vacina, 1904.....	118
Imagem 24 – A tomada da Batilha, 1789.....	123
Imagem 25 – Nuvem de palavras.....	129
Imagem 26 – Extensão máxima do Império Romano, séc. II.....	132
Imagem 27 – Vendedoras ambulantes, 1814.....	133
Imagem 28 – Fiandeiras trabalhando com máquinas.....	134
Imagem 29 – A queda da monarquia.....	136
Imagem 30 – Parceiros comerciais de exportação.....	137

Imagem 31 – O milagre brasileiro.....	137
Imagem 32 – Entrada para monopolistas.....	139
Imagem 33 – Banquete da propaganda.....	154
Imagem 34 – Nuvem de palavras 2.....	161

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Foto de casamento.....	61
Fotografia 2 – Foto de fumaça na Amazônia.....	61
Fotografia 3 – Goleiro levando gol (frango)	63
Fotografia 4 – O marinheiro João Cândido, 1910.....	119
Fotografia 5 – A Revolução de 1930.....	119
Fotografia 6 – Estado Novo, 1937.....	119
Fotografia 7 – Repressão ao movimento estudantil no RJ, 1968.....	120
Fotografia 8 – Dia da promulgação da Constituição Federal de 1988.....	121
Fotografia 9 – Conferência de Yalta, 1945.....	124
Fotografia 10 – Soldados franceses removendo cadáveres.....	138
Fotografia 11 – Operários no Bairro da Mooca, 1917.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Arqueológica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EB	Educação Básica
EC	Estudos Culturais
ECE	Estudos Culturais em Educação
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
ES	Educação superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPDIVE	Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação
GEPEJA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
JCV	João da Cunha Vinagre
LD	Livro Didático
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
NY	New York
OSPБ	Organização Social Política Brasileira
PB	Paraíba
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEECT	Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAD	Teoria Arqueológica do Discurso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O HORIZNTE DA PESQUISA	18
1.1 A emersão do objeto da pesquisa: começando a viagem.....	19
1.2 Debate acadêmico sobre a temática da pesquisa.....	25
1.3 O objeto, o problema, a hipótese e os objetivos.....	36
1.4 Referencial teórico-metodológico.....	38
1.4.1 Pressupostos teóricos.....	42
1.4.2 Pressupostos metodológicos.....	46
1.5 Panorama dos próximos capítulos.....	48
2 CONSTITUINTES TEMÁTICOS DO OBJETO.....	52
2.1 A imagem visual.....	52
2.1.1 No início era a imagem.....	55
2.1.2 A imagem visual e sua relação sógnica.....	57
2.1.3 A imagem como fonte documental.....	63
2.1.4 A historiografia e a crítica das fontes.....	70
2.1.5 Um mundo imagético no século XXI.....	76
2.2 O livro didático de história.....	80
2.2.1 A evolução dos suportes de registros dos saberes até a constituição dos livros didáticos.....	81
2.2.2 Os primeiros passos do livro didático no Brasil.....	86
2.2.3 O livro didático como campo de disputas e lugar de tensões curriculares.....	89
2.2.4 As teorias do currículo e suas influências nos livros didáticos.....	92
2.2.5 O livro didático de história e a inserção de imagens visuais - um artefato cultural com objetivos pedagógicos.....	100
2.3 O ensino de história.....	104
2.3.1 O ensino de história do Brasil – responsável pela construção da memória nacional.....	106
2.3.2 Os grandes acontecimentos da História do Brasil e seus respectivos “heróis” eternizados por meio das imagens visuais.....	110
2.3.3 O ensino de história “Geral” – a construção cultural da ideia de superioridade Euro-estadunidense.....	122
2.3.4 A consciência cultural como instrumento de resistência histórica.....	124

3 A ORDEM DO DISCURSO E SUAS SÉRIES ENUNCIATIVAS.....	129
3.1 A descrição preliminar dos achados.....	130
3.2 Série enunciativa histórico-cultural.....	141
3.3 Série enunciativa Ideopolítica.....	148
3.4 Série enunciativa didático-pedagógica.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES.....	178
Apêndice A.....	179

1 INTRODUÇÃO: O HORIZNTE DA PESQUISA

Imagem 1 – O caminhante



Fonte: Portal Luteranos¹

¹ Disponível em: <<https://www.luteranos.com.br/textos/sudeste/somos-caminhantes>>. Acesso em: 10 out. 2020.

[...] somos essencialmente **criaturas de imagens**, de figuras. **As imagens**, assim como **as histórias**, nos informam. **As imagens** que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Qualquer que seja o caso, **as imagens** assim como **as palavras**, são as matérias de que somos feitos (MANGUEL, 2001, p. 21, grifos do autor).

Neste momento, os primeiros passos desta pesquisa vislumbro um horizonte² cheio de desejos e vontades de saber. Imbuído sigo meus passos nessa investigação. Como um caminhante, em primeiro lugar, inicio essa atividade pelo prazer gerado em mim mesmo; depois, em contemplar a paisagem, à medida que avanço, em cada novo passo e desta forma desfrutar de cada momento do trajeto como um instante único em minha existência.

No início, o horizonte desta pesquisa parecia distante, mas como caminhante, percebi mais próximo e o que precisava fazer era dar apenas mais um passo, pois, quem caminha não o faz com o desejo de terminar, de concluir, de acabar enfim de finalizar. Mas, de continuar sentindo o coração bater de emoção e alegria. A cada avanço, as descobertas que se apresentam, os diálogos que construídos com outros que possuem os mesmos objetivos e da mesma forma sentem profundo prazer de caminhar rumo a um horizonte próximo. Mas, é mister concluir o trajeto, pois na vida “tudo *tem* o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Eclesiastes 3, 1), um deles é o de concluir o que se iniciou. No entanto, o prazer e a satisfação não estão neste momento final, mas em fazer o que se ama, ou seja, a pesquisa.

Destarte, vale salientar que essa etapa conclusiva para todos os envolvidos é muito importante, pois gera uma sensação de dever cumprido e também fecha um ciclo no qual são apresentados os resultados dessa caminhada investigativa.

Diante do apresentado acima, em um tom de analogia, tenho o grande prazer de chegar a esse momento, não porque é o fim, mas por ser um novo começo. E, estou certo que caminho em uma direção desconhecida e desprovida de certezas. Piso num terreno ainda incerto, pois fazer Análise Arqueológica do Discurso (AAD) como diz Foucault (2015, p. 48): “é ir na direção de um final que não é fácil de prever”.

1.1 A emersão do objeto da pesquisa: começando a viagem

Esta pesquisa não nasce, mas se faz, se estrutura e se organiza ao longo do percurso acadêmico na pós-graduação. Ela é fruto de uma confluência de muitos fatores com chegadas e partidas, aportes e abandonos. Sempre alimentei o sonho de fazer um mestrado. Isso há mais

² Uso aqui a palavra “horizonte” em duas perspectivas conforme (KLUG, 2010): 1. Parte da Terra ou do Céu que está no limite visível de plano circular em cujo centro está o observador; 2. Domínio que se abre ao espírito ou à atividade de alguém.

de uma década, mas devido a carga de trabalho em vários colégios que lecionava no Recife (aproximadamente 20 aulas por dia, ao longo dos três turnos de expediente) era impossível. No entanto, no ano de 2017 passei no concurso para professor nível III da rede estadual da Paraíba. Aos poucos, a minha vida foi mudando para João pessoa.

Quando a UFPB abriu seleção para alunos em regime especial de mestrado, no segundo semestre de 2018 vi um portal da oportunidade se abrir para mim. Poderia realizar um dos meus grandes sonhos – “fazer o mestrado”! Como já vinha com leituras e pesquisando a mudança de discurso que aconteceu com a lepra, quando a mesma passou a ser chamada de hanseníase. Com isso, procurei um tópico que trabalhasse com discurso, pois tinha interesse de conhecer mais sobre tal temática de estudo e pesquisa. Vi que havia vagas na disciplina noções sobre a teoria arqueológica do discurso (TAD) ofertada pelo professor Erenildo. Sendo assim, fui até a secretaria do PPGE e entreguei a ficha de inscrição acompanhada das documentações necessárias.

Quando saiu o resultado senti-me muito feliz com a oportunidade dar o primeiro passo. Mas, ao chegar nos encontros, sinceramente, não compreendia nada do que o professor falava. À medida que os encontros avançavam, com a escuta dos áudios (todas as nossas aulas eram gravadas e disponibilizadas para todos os participantes matriculados na disciplina). Com a leitura dos artigos produzidos pelos membros do GEPEJA (o grupo de pesquisa que a maioria dos participantes faziam parte, hoje GEPDIVE) e dos livros indicados na bibliografia fui dos assuntos e discussões acerca dessa vertente teórica.

No final do ano, durante encerramento das atividades da disciplina fiquei sabendo que haveria seleção para ingresso regular do programa de pós-graduação *strictu sensu*. Debrucei-me sobre os livros da bibliografia indicada e elaborei um projeto com meus poucos conhecimentos sobre AAD. Quando recebi o resultado final da seleção como aprovado, esta foi uma das maiores alegrias da minha vida.

O projeto apresentado intitulava-se: O Discurso Político-Pedagógico sobre a EJA nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Em paralelo participava de uma atividade de extensão na UFPB: O Curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos do Campo com Ênfase em Economia Solidária, com carga horária de 180h, promovido pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) – Departamento de Gestão Pública. Foi um momento que eu reconheci quem eu era como educador, como também de identificação. No entanto, à medida que ia cursando as disciplinas obrigatórias e as leituras sendo desenvolvidas em cada encontro do GEPDIVE percebia que meu projeto de entrada era muito extenso e o mestrado muito breve, apenas dois anos para desenvolver a pesquisa e escrita, ainda mais com a obrigação de ir ao Recife duas vezes por semana para lecionar. Isto

tornava o meu tempo exíguo e escasso. Tornando essa delimitação ampla e inviável para execução. No entanto, meu orientador sugeriu fazer um recorte e, assim pesquisar apenas um período, tornando a pesquisa intitulada: “O Discurso Político-Pedagógico sobre a EJA no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)”.

Ao realizar o estágio de docência na disciplina de Sociologia da Educação I (2019.1), ministrada pelo meu próprio orientador, em meio a vários diálogos que mantínhamos o professor Erenildo me disse que deveria procurar “alguma coisa” (um objeto) mais voltado à minha área de saber – a história. Além disso, ele estaria mudando de linha de pesquisa. Deixaria a Educação Popular (EP) e iria para os Estudos Culturais em Educação (ECE), e que por sua vez, poderia seguir com a orientação ou não caso eu desejasse optar para os ECE.

Sai daquele diálogo muito reflexivo, na verdade em pânico, pois precisaria tomar uma decisão muito seria para minha vida acadêmica: seguiria com o mesmo objeto de pesquisa dentro da EP correndo o risco de não ter um orientador que queira dar prosseguimento, ou abandonar o objeto de pesquisa inicial para aportar em outro, ainda sem definição.

Essa mudança implicaria no abandono das leituras já feitas na EP e, dessa forma procurar seguir trilhando um novo percurso com novas leituras a fim de apropriar-me de novos significantes que seriam realizados nos ECE, mas a metodologia continuaria a mesma. Não largaria Foucault! Desta forma, com tantas decisões a tomar e cheio de incertezas decidi mudar de linha e prosseguir com meu orientador. Ainda em (2019.1) migrei para os ECE e cursei (2019.2) o segundo semestre já na nova linha.

O ano de 2020 começou cheio de incertezas. Senti-me um pouco perdido. Alguns colegas me disseram que estava passando por “uma crise epistemológica”, e que até encontrar o objeto certo. Eu tinha a ferramenta de análise, mas estava sem objeto e numa nova linha (ECE) que precisava de apropriação. Vale salientar que todas as aulas nos ECE foram impressionantes, muito ricas tanto de conteúdo (conhecimentos referentes à área) quanto de humanidade no modo desenvolver as aulas.

Sob a orientação do professor-orientador em busca de um objeto que se alinhasse à metodologia foucaultiana e com a linha de pesquisa (ECE). Em seguida ele me encaminhou quatro artigos³ no dia 24 de janeiro para que eu lesse a fim de contribuir de alguma maneira na minha percepção sobre a relação entre a história e a imagem.

No mês seguinte, enquanto estudava os artigos que me foram enviados por meu orientador, antes de sair para minha “caminhada reflexiva” – momento particular de atividade física

³ Esses artigos foram lidos respectivamente na sequência que segue: (KNAUSS, 2006); (DE MENESES, 2003); (MOLINA, 2007); (CECATTO; FERNANDES, 2011).

e mental que faço há muitos anos, vi um programa no Youtube⁴ que fazia críticas à postura intransigente e deletéria do atual Presidente da República⁵ contra a imprensa.

Destaco que este é o momento de maior crise sanitária do mundo devido à pandemia do novo coronavírus (Covid-19) que tem ceifado a vida de milhares de seres humanos em todo o mundo. E, conseqüentemente o crescimento de uma grave crise econômica, institucional e social devido a inúmeras medidas adotadas erroneamente pelo atual governo que tem trazido um empobrecimento acompanhado de calamidade pública jamais vista na história do Brasil. O interessante dessa reportagem foi a menção às críticas que os jornais da época do final do império faziam sobre D. Pedro II e como o monarca reagia aos desenhos e caricaturas publicados nesses jornais. Nesse momento, tive um *insight*⁶ e fui caminhar numa bela noite de lua cheia cheio de ideias.

Comecei a acessar os saberes adquiridos na minha formação em história associado aos questionamentos que os artigos supracitados faziam quanto à questão do uso de imagens para explicar a história em sala de aula aos que foram relegados ao esquecimento e somente na atualidade com fortes influências dos EC havia um movimento crescente, mas ainda muito tímido.

Durante as buscas e leituras eu lembrava dos jornais ilustrados da época e me deparei com: O Mequetrefe, Revista Ilustrada, O Besouro, O Mosquito etc. Com isso, tive a sensação de ter descoberto meu objeto. Esse foi um momento que dei um passo decisivo no andamento pesquisa.

Na semana seguinte, no dia da aula de Prática de Pesquisa I em ECE, após o professor-orientador concluir suas observações e a aula terminar, falei sobre meu interesse a respeito do tema da pesquisa. Ele me ouviu e em seguida me fez uma série de perguntas motivadoras a buscar mais informações para respondê-las. Em seguida, escrevi as respostas e enviei para ele. A partir desse momento o objeto de pesquisa passou a ser delineado.

Nesse interim, aconteceu o inusitado, o covid-19 se espalhou gerando uma pandemia que nos levaram a entrar em quarentena. Os encontros presenciais foram suspensos e estudamos em formato remoto. As aulas presenciais da rede estadual da PB também foram suspensas e passei a ter tempo para estudar. Mesmo sentindo-me profundamente entristecido diante do caos

⁴ O É da Coisa, programa da Rádio Bandeirante, tem como âncora o jornalista Reinaldo Azevedo, que passa diariamente no intervalo das 18h às 19h. Um programa voltado ao cenário político-econômico do Brasil que tem muita repercussão nos comentários de seu âncora. Com o crescimento da mídia digital esse programa passou a ser gravado e reproduzido na internet.

⁵ Jair Messias Bolsonaro, 38º presidente da República Federativa do Brasil, eleito no pleito de 2018. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/hpsenado>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

⁶ Um momento de inspiração que a mente é invadida por um feixe de luz que traz ideias e os pensamentos que até aquele momento não se tinha. É um momento de apoteose!

que sobreveio sobre o mundo e uma série de mudanças na rotina diária que levou muitos ao isolamento – dentre esses me incluo – um momento de pavor pelo medo da contaminação e uma das formas de ocupar a minha mente e meu espírito foi me concentrar nas leituras, nos estudos e na escrita livremente. Além disso, também comecei a dar aulas pelo Google Meet para os alunos do Estado da PB – uma ação que me sinto à vontade, pois já vinha estudando e fazendo cursos para esse fim num futuro próximo, mas foi antecipado pela pandemia. E, além de tudo isso procurei cuidar de mim e da minha família enquanto estamos vivendo esse momento de caos mundial.

Meu orientador me encaminhou uma série de cinco artigos⁷ relacionados à nova temática, imagem visual, e solicitou que justificasse a minha escolha baseada em três perguntas, a saber: 1. A questão da imagem na sociedade que possui uma cultura visual pujante; 2. Sobre o uso da imagem da escola; 3. Seus usos pedagógicos no LD. Após fazer o exercício de raciocinar a imagem dentro dessas três perspectivas supracitadas e empreender uma escrita inicial que visava responder a essas indagações, me lancei aos estudos e reflexões sobre a nova temática dessa pesquisa: como a ordem do discurso posiciona as imagens visuais no livro didático de história?

Nesse sentido, viso construir a partir desse tema uma nova perspectiva sobre esse objeto, que é um contexto ainda pouco estudado e explorado dentro da disciplina de história; mesmo sendo a imagem visual uma realidade tão presente na sociedade em nossos dias, carregadas de significados e informação. No entanto não tem a devida atenção que as práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar, nem nos estudos e pesquisas de suas potencialidades e aplicabilidades na academia.

À medida que eu lia mais e mais sobre como as séries enunciativas estabelecem a ordem do discurso de maneira específica na pesquisa ao que se refere às imagens visuais, eu compreendia sua função, seus usos, suas formas, seus gêneros, suas aplicações etc. Ia assim me apropriando do saber necessário para dar início nessa viagem de investigação sobre as séries enunciativas que as imagens visuais nos LDs de história do EM da rede estadual da PB estabeleceram suas ordens do discurso e quais foram. Saliento que a escolha desses livros como fontes primárias: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 1º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016; BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 2º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016; e BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 3º Ano.

⁷(CARLOS, 2006); (CARLOS, 2013); (MACIEL; CARLOS, 2017); (VICENTE; ESCARIÃO, 2019); (DE LIMA; CARLOS, 2015).

2. ed. São Paulo: FTD, 2016 não se deve especificamente, preponderante e unicamente ao fato de trabalhar com eles, mas é por um conjunto de fatores.

Esses livros fazem parte de um processo de escolha pelos professores em uma lista fechada, pré-determinada e oferecida para que os mesmos tenham autonomia, dentro dos limites já regulados para fazer uma escolha. Algo comparável a uma pessoa que tem a liberdade para pescar, mas apenas dentro do aquário. Isto acontece porque há uma clara ação política reguladora imposta com relação àquilo que será ensinado em sala de aula, qual a perspectiva e visão de mundo se quer construir por meio da disposição dos assuntos ali postos associados às imagens visuais.

Dessa forma, há uma seleção prévia dos órgãos federais que impõem as secretarias estaduais, e que por sua vez determinam às escolas de sua rede que assim obedeçam. E, desta forma, estes três LDs de história chegaram em minhas mãos. Partindo dessa posição, de não participar da escolha do material didático, surgiu a problemática para este trabalho, em investigar e analisar esses livros, a fim de descobrir as séries enunciativas que estabelecem a ordem do discurso disperso por entre as disposições das imagens visuais ao longo dos assuntos que serão trabalhados em sala de aula junto aos alunos e alunas.

É por este fato que fiz destes LDs as fontes primárias de investigação desta pesquisa. Faço mais um adendo que julgo ser necessário nesse momento prévio da importância de cada escola da rede estadual ter liberdade para a escolha dos LDs que serão trabalhados dentro dos critérios que já citei anteriormente. Este foi mais um elemento para a investigação. Uma vez que, aqueles que foram escolhidos⁸ pela EEEFM João da Cunha Vinagre (escola a qual estou lotado desde fevereiro de 2018) e adotados⁹ pela Secretaria da Educação da Ciência e da Tecnologia - SEECT/PB foram estabelecidos como LD do EM da rede estadual da PB. Esses LD

⁸ O processo de escolha se deu através do PNLD (2018), período que vai de 28/06 a 04/09/2017, no qual é disponibilizado uma lista com as obras selecionadas (o Guia de LD do PNLD) que dispõe todas as informações necessárias para auxiliá-los (as) nas escolhas dos LD que irão trabalhar junto aos seus alunos em sala de aula. Esse processo se dá nas respectivas escolas que os professores lecionam. Cada escola que compõem a rede estadual da Paraíba tem liberdade de escolher os livros que desejem trabalhar para os próximos três desde que os mesmos estejam inseridos na lista que são disponibilizadas aos gestores das escolas para que os mesmos repassem aos professores que fazem parte do quadro efetivo. Os professores têm acesso as obras com uma certa antecedência a fim de conhecê-las melhor para que no dia “D” (como é convencionado chamar o dia da escolha das obras). Uma observação importante desse processo é que são escolhidas duas obras por disciplinas, sendo marcada duas opções, pois caso não haja disponibilidade da primeira, a segunda é enviada. No caso, em específico do último PNLD (2018), foi enviada a primeira opção. Em seguida, todos os presentes no processo de escolha registram tanto sua presença quanto sua escolha num documento padrão, chamado ata da escolha. Esse documento é encaminhado ao gestor da escola que tem a incumbência de registrar as escolhas no PDDE-interativo (é uma ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas) na aba LD e anexar a ata de escolha para o envio. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 21 set. 2020.

⁹ A SEECT/PB acolhe as escolhas das escolas por meio do PDDE-interativo – o meio desenvolvido e adotado pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais para interligar de forma interativa

mesmo sendo escolha determinada escola não recebem a alcunha de tal pertencimento, mas à rede. Desta forma, me proponho a investigá-los segundo a perspectiva da TAD e dentro da linha de pesquisa dos ECE.

1.2 Debate acadêmico sobre a temática da pesquisa

Levando em conta conhecer mais sobre o tema desta pesquisa, empreendi uma aproximação daquilo que já foi escrito. Fui em busca de produções científicas em duas esferas: uma de âmbito nacional; outra local, na qual a dividi em dois momentos: As da UFPB e as do GEP-DIVE. No primeiro, fiz um levantamento das produções da UFPB e posteriormente daquilo que o GEPDIVE fez. Pois, precisava saber o que estavam produzindo na academia sobre tal temática para me situar dentro do território de pesquisa.

Antes de iniciar a busca estabeleci alguns critérios que iriam balizar a minha procura. O primeiro foi o tempo: seriam pesquisadas dissertações e teses da última década (2010-2019), pois assim havia possibilidade de estabelecer um panorama mais amplo da produção acadêmica sobre tal assunto. Desta forma, esse recorte do último decênio seria ideal para se fazer uma análise e tentar compreender as regularidades e dispersões das produções, por isso eu precisava desse íterim para fazer minha observação. O segundo foi o das palavras-chave: imagem visual e livro didático de história. Após identificar as produções (teses, dissertações e artigos) realizei uma leitura de cada gênero visando compreender como as mesmas trabalharam em suas especificidades e construíram as pontes dos diálogos com a temática supracitada dessa pesquisa. Em seguida, fiz um breve relato delas em ordem sistemática, dispondo-as pelo ano que foram produzidas, e as agrupei em quadros para uma melhor identificação e observação. Dessa forma inicio a investigação pelo cenário nacional. Minha fonte foi o banco de dissertações e teses da CAPES¹⁰, onde encontrei a partir da palavra-chave: **imagem visual** – 29 dissertações ao todo, dessas dez a relacionavam de modo específico; as restantes abordavam a temática num sentido plural e mais amplo.

todos os entes envolvidos nesse processo. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2020.

¹⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 24 jun. 2020.

Quadro 1 – Dissertações gerais sobre a imagem visual

ANO	Nº de Produções
2010-2019	29

Fonte: Site da CAPES¹¹

As produções dentro dessas especificidades supracitadas tiveram início em 2013 – com duas produções, sendo a primeira uma pesquisa do campo da História da Educação, que discorre sobre a relação entre imagem visual e texto presente nos livros adotados para a disciplina de língua francesa no Brasil no século XX; e a segunda uma pesquisa desenvolvida no campo da História, Cultura e Interatividade, trabalha com a transformação que a semiótica da comunicação tem passado nas últimas décadas, faz uma leitura da representação da mulher a partir da análise de capas do painel de aniversário da revista Marie Claire-Brasil, publicadas no período de 1991 a 2010.

Em 2014, uma pesquisa oriunda do campo da Linguística, trabalha a imagem visual na disciplina da língua portuguesa do EM, faz uma análise da imagem usada pelo professor (a) em sala de aula, as que são indicadas no currículo e as que estão postas no LD.

Em 2015 foram encontrados três trabalhos no campo das Ciências da Religião, na qual esta pesquisa concentrou-se, inicialmente, em explicitar alguns pressupostos teóricos que norteiam e dão sustentação à análise empreendida, a fim de fortalecer sua relevância sobre a tríade: imaginário religioso, imagem visual e livro didático, de modo a consolidar e colaborar com o desenvolvimento de pesquisas sobre as representações simbólicas religiosas, tendo em vista refletir sobre a problemática da imagem visual no LDER; 2. Esta pesquisa é do campo da História, apresenta uma abordagem histórica referente ao Amazonas dos anos 1920 a 1930, a configuração de uma imagem visual e comercial do estado mediante as articulações e ações propagandísticas construídas no seio das relações entre os setores econômicos e segmentos científicos, identificadas numa série de fontes visuais e escritas coletadas no decorrer da investigação; 3. Voltada para o estudo da linguagem e trabalha com conceitos de discurso multimodal, interpretação de imagens visuais com elementos semióticos, o foco é o uso das imagens nas práticas sociais.

Em 2016 encontrada uma pesquisa que se apresenta do campo do Design, trabalha com as imagens visuais relacionada aos avanços tecnológicos, evidenciando-se as transformações significativas da linguagem visual, que se moldam aos novos e atuais contextos. Apresentam os videogames como artefatos digitais amplamente difundidos na sociedade que permitem a

¹¹ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>> Acesso em: 26 ago. 2020.

imersão do usuário em ambientes lúdicos dotados de interatividade, são alvo de projetos estéticos cada vez mais sofisticados. Uma pesquisa muito inovadora que se apresenta em um mundo cada vez mais virtual.

Em 2017 a pesquisa oriunda do campo da Educação, trabalha com a imagem visual dentro da cultura da sociedade contemporânea como uma possibilidade de acionar, articular e produzir práticas educativas escolares e não escolares mediadoras da apropriação do saber historicamente acumulado. É nesse cenário, que o cinema aparece como um artefato visual qualificado para efetivar esse processo. A abordagem teórico-metodológica adotada foi a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008).

Em 2019 duas pesquisas, sendo uma na área das Letras, constituída nas fronteiras da Arte, da Análise de Discurso e da Psicanálise, que procura analisar discursivamente as composições visuais no meme da página do Facebook Artes Depressão, buscando observar nos detalhes do encontro entre uma atualidade e uma memória, a maneira que a imago da arte irrompe, entrelaçando a cultura e o social. Tal formulação imago da arte é compreendida nesta dissertação como imagens/representações inconscientes que sustentam o fazer e o dizer do/sobre/acerca do artístico. Uma pesquisa atualíssima que opera com a depressão, nesse movimento, coloca e retira o sujeito do lugar de “desânimo”, de “profunda tristeza”. A segunda é uma pesquisa do programa de Ensino, e consiste na análise do letramento visual por alunos surdos em uma escola pública do interior do Rio Grande do Norte, que enfrenta grandes desafios para oferecer metodologias específicas de ensino para o processo de aprendizagem da Libras, ancorada no conceito de letramento visual para explicar novas práticas de ensino em Libras. Os alunos identificam a imagem visual, detalhada e perceptivamente. É uma proposta visual experimental na sala de aula e do letramento visual de surdos no processo de ensino-aprendizagem da Libras, considerando os elementos multimodais e o material didático utilizado. A metodologia, de cunho exploratório, consistiu na preparação de aulas, nas quais atentamo-nos à observação e ao registro *a posteriori*.

Quadro 2 – Dissertações específicas sobre a imagem visual

ANO	Nº de Produções
2013	2
2014	1
2015	3
2016	1
2017	1
2019	2
TOTAL	10¹²

Fonte: Site da CAPES¹³

Dentro dos mesmos critérios investigativos supracitados foram encontradas um total de 16 teses, das quais quatro abordam o tema de uma maneira específica e pontual; as demais a trabalham de uma forma geral.

Quadro 3 – Teses em geral sobre a imagem visual

ANO	Nº de Produções
2010-2019	16

Fonte: Site da CAPES¹⁴

Em relação à disposição temporal e específica dos achados foram os seguintes trabalhos: em 2011 – pesquisa inserida na área da História, que trabalha com a construção da imagem visual da América por meio das gravuras que foram produzidas nos séculos XV e XVI.

Em 2014, uma pesquisa na área da Linguística, estuda e define o discurso imagético-cancional como uma prática discursiva que mobiliza, através de procedimentos discursivos, linguagens de diferentes modalidades (tanto de natureza verbal quanto não-verbal) para, num processo intersemiótico, compatibilizarem-se com a produção literomusical e, a partir disso, propiciarem a construção de sentidos. O corpus específico dessa pesquisa foi a produção litero musical de Adriana Calcanhotto compreendida entre 1990 e 2000.

Em 2017 uma pesquisa oriunda do campo da literatura, com foco um estudo das novelas gráficas *From Hell* (2010), *Lost Girls* (2007) e *Watchmen* (2011), escritas por Alan Moore, a partir de uma reflexão sobre a questão da percepção na filosofia de Henri Bergson. Procura estabelecer a relação e a diferença entre imagem visual e linguagem verbal; e indica o corpo como ferramenta para entender a relação entre leitura e texto.

Por fim, em 2018 foi encontrado um trabalho na área da Linguística, que opera com a Teoria Semiolingüística de Análise do Discurso, tem por objeto analisar um conjunto de charges publicadas entre os anos de 2007 e 2015, que abordam o tema da educação brasileira por meio de um paralelo temporal entre o passado e o presente. Está situada na fronteira entre arte

¹² Ver Apêndice A – lista completa e detalha, p. 179

¹³ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>> Acesso em: 26 ago. 2020.

¹⁴ Ibid.

e jornalismo e entre informação e opinião, a charge, enquanto gênero discursivo, constrói um acontecimento comentado verbo-visual, explorando mais intensamente o espaço de captação do que de informação em seu contrato comunicativo midiático.

Quadro 4 – Teses específicas sobre a imagem visual

ANO	Nº de Produções
2011	1
2014	1
2017	1
2018	1
TOTAL	4¹⁵

Fonte: Site da CAPES¹⁶

O mesmo processo de busca foi realizado, conforme a descrição feita acima usando agora como palavra-chave: **livro didático de história**. Foram identificadas 55 dissertações, das quais 34 trabalhavam com o termo de maneira específica fazendo uma abordagem da disciplina relacionada a algum momento histórico ou a algum saber associado; as demais fogem da temática.

Quadro 5 – Dissertações gerais sobre o LD de História

ANO	Nº de Produções
2010-2019	55

Fonte: Site da CAPES¹⁷

A disposição das dissertações específicas encontradas dentro do período pesquisado são as seguintes: em 2010 – duas: a primeira apresenta a ideia de que os LDs carregam em seu aporte ideológico e pedagógico uma concepção didática relativamente marcante no padrão habitual, a segunda traz o LD como um local de luta de ideias onde as vozes históricas estão postas.

Em 2011, três trabalhos foram encontrados. A primeira apresenta uma hipótese de que as imagens usadas na coleção Araribá são uma possibilidade de produção de saberes históricos no espaço escolar. A segunda apresenta um questionamento de que as memórias sobre a Ditadura Militar (1964-85) postas nos LDs são um ente negociado. O terceiro trabalho encontrado aborda a questão dos LDs da rede de ensino Salesiana (uma instituição de ensino de profissão de fé religiosa católica) no sentido de ser um desafio devido as influências do seu credo.

Em 2012 foram encontrados seis trabalhos. O primeiro da busca trabalha um novo significado sobre a História do negro nos LDs. O segundo trata o conceito das representações dos indígenas presente no LD do EF do ensino público de Campo Grande/MS, o terceiro trabalho explora a questão entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora relacionada as ilustrações

¹⁵ Ver Apêndice A – lista completa e detalha, p. 179

¹⁶ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>> Acesso em: 26 ago. 2020.

¹⁷ Ibidem.

dos povos indígenas postos no LD. O quarto trabalho encontrado apresenta um questionamento entre História e memória como limite o (in) visível (faz um trocadilho aqui) e relaciona ao saber histórico escolar posto nos LDs. O quinto faz uma análise das representações de regionalidades históricas que foram constituídas ao longo do tempo e estão presentes no LD. E por último o sexto trabalho encontrado relaciona questões sobre a ação do docente no ensino de história com o LD e o manual do professor do EF segundo o PNLD 2008.

Em 2013 foram encontradas cinco pesquisas: a primeira intitulada – o livro de História: Das Cavernas ao Terceiro, propõe identificar as concepções de trabalho contidas nesse LD e como a linguagem se desenvolve como prática social. A segunda é um trabalho que faz uma análise do discurso presente no LD no ensino de História sobre as questões sociais, políticas, culturais, étnicas e raciais, a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin com aporte de Circe Bittencourt na caracterização do LD como gênero de discurso. A terceira é uma dissertação que problematiza o pensamento histórico de estudantes do EF com o objetivo de contribuir com as reflexões sobre os processos relativos à elaboração da consciência histórica de jovens. As análises privilegiaram as compreensões e interpretações dos usos do LD de História de um grupo de estudantes sobre o tema "movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira" abordados em seus LDs e as possíveis apreensões externas ao ambiente escolar que contribuem para a formação do pensamento histórico dos estudantes. A quarta consiste em uma dissertação que visa analisar as cláusulas sujeito-verbo (SV) e verbo-sujeito (VS) em LD de História e a base teórica deste estudo é a Linguística Centrada no Uso, seus pressupostos e visão de que a gramática é proveniente do discurso e moldada por habilidades cognitivas gerais. A quinta foi uma dissertação que se propõe a contribuir para as análises dos processos ligados à implementação das leis 10639/03 e 11645/08 questionando o que acerca os desdobramentos do imperativo das leis nos LDs de história, sobretudo, no uso do conceito de colonizador no processo de explicação da relação entre diferentes povos e culturas nas coleções da disciplina história.

Em 2014 encontrei duas: Uma analisa a imagem e a escrita nos LDs de História para o EM, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado pelo governo federal em 1985. A outra problematiza a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos e bancos escolares de nossa educação pautados no discurso da História Cultural, realizando uma abordagem direcionada à prática docente e aos LDs do EM adotados por escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Campina Grande - PB.

Em 2015 quatro foram encontrados. O primeiro discorre sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que estabelece a escolha do LD, no qual deve ser feita diretamente pelo

professor, por ser ele o conhecedor da realidade do aluno e da escola (BRASIL, 2012). Nesse sentido, esta pesquisa consiste em uma investigação sobre o processo de escolha do LD de História numa perspectiva discursiva, mais especificamente sob o olhar do docente no processo de seleção desse material. A segunda teve por objeto de investigação a produção didática de José Hermógenes de Andrade Filho, professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro entre as décadas de 1950 e 1970 que produziu manuais didáticos com a finalidade de auxiliar na preparação dos alunos aos exames de admissão, obrigatórios para entrada no ensino secundário entre os anos de 1931 e 1971. Trata-se de uma dissertação, cuja metodologia pauta-se em uma pesquisa bibliográfica-documental que teve por objetivo investigar a abordagem sobre os processos de independência nos LDs de história do EM adotados nas escolas públicas do Brasil e São Tomé e Príncipe. 4. Esta pesquisa discorreu acerca das atividades compostas de gêneros multimodais de uma coleção de LDs de História do EM utilizada nas escolas públicas do município de Campo Verde-MT. Sendo embasada no aporte teórico da leitura à luz dos estudos dos novos letramentos (STREET, 1996), letramento visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996). Igualmente, recorreu-se aos conceitos de enunciado, discurso, gêneros discursivos e esferas de produção, circulação e recepção de Bakhtin.

Em 2016 sete trabalhos. O primeiro analisa as representações de mulheres brasileiras nos LDs da disciplina de História, utilizados na rede pública de ensino médio. O segundo presente trabalho tem por objetivo pesquisar como os/as professores/as de História do 6º ao 9º ano do EF veem a representação das mulheres nos LDs. O terceiro é uma dissertação de mestrado que tem por objetivo investigar nos LDs do EM selecionados como empiria para esta pesquisa, as negociações e disputas de sentidos nas narrativas dos/sobre povos indígenas no âmbito da história do Brasil. A quarta busca encontrada é uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de captar as representações sobre o rural e os povos do campo em uma coleção de LDs de história, direcionada aos anos finais do EF. O quinto trabalho é uma pesquisa que visa compreender a composição visual feminina nos LDs de História com intuito de compreender a composição visual feminina nos LDs de História para os anos iniciais, selecionados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2013. O sexto trabalho tem por objetivo analisar como a categoria gênero está sendo abordada em LD de História dos anos finais do EF, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2014, para o triênio 2014-2016. Por fim, a sétima pesquisa é uma dissertação que tem como objeto de estudo o índio no livro didático de história e a (des) construção de representações pelo professor indígena pataxó. A análise transitou entre os textos verbais e imagéticos do capítulo específico do LD de História que trata da

temática indígena e o discurso de quatro professores pataxó que lecionam a disciplina História na escola indígena Pataxó Coroa Vermelha.

Em 2017 quatro trabalhos foram encontrados durante a busca. O primeiro trabalhou com a relação entre o LD e os processos de autoformação: narrativas de professores de História. O segundo trabalho consiste analisar a trajetória da cientificização da história e sua relação com a disciplina escolar, o objetivo da pesquisa foi identificar se os fundamentos do pensamento histórico científico ocorrem nos LDs de História de acordo com as premissas cunhadas pelo historiador alemão Jörn Rüsen, dando ênfase na representação da temática das mulheres no material analisado. O terceiro trabalho encontrado teve por objetivo mapear, compreender e analisar os elementos que estruturaram o espaço escolar, as relações e ações desenvolvidas pelos sujeitos históricos no momento de produção dos critérios de qualificação dos LDs de História, assim como as formas, sentidos, usos e funções atribuídas ao saber histórico escolar, institucionalizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre 1994-2014. O quarto é uma dissertação e teve como objetivo analisar a presença de sítios eletrônicos em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Edital 2015.

Em 2018 encontrou-se uma pesquisa realizada em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa/PR na qual envolveu oito alunos/as do oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Os objetivos deste trabalho foram perceber como se dá a recepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do LD de História que utilizam; analisar a construção das identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc” do PNLD 2017; e compreender os impactos que a análise do livro didático de história proporcionou nas identidades raciais dos alunos/as.

Quadro 6 – Dissertações específicas sobre o LD de História

ANO	Nº de Produções
2010	2
2011	3
2012	6
2013	5
2014	2
2015	4
2016	7
2017	4
2018	1
TOTAL	34¹⁸

Fonte: Site da CAPES¹⁹

¹⁸ Ver Apêndice A – lista completa e detalhada, p. 180.

¹⁹ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>> Acesso em: 26 ago. 2020.

Não foram encontradas teses de acordo com os mesmos investigativos empreendidos até a presente data de acesso citada acima.

Depois de me debruçar sobre as produções de âmbito nacional conforme explicitado acima voltei-me às que foram produzidas em âmbito local. Essa investigação se deu em duas etapas: na primeira pesquisei no repositório da UFPB seguindo os mesmos critérios que foram elencados anteriormente. Assim, foram encontradas três dissertações com a palavra-chave: **imagem visual**.

Em 2010, duas. A primeira dissertação está inserida no campo tanto da Linguística quanto das Letras, a qual consiste numa leitura contrastiva de imagens pertencentes ao LD de alemão Themen aktuell 1 e ao de inglês New English File Elementary, sob a perspectiva da Gramática Visual dos teóricos Günther Kress e Tho van Leeuwen (2006). A segunda está inserida no campo da Linguística, na qual envolve a presença da linguagem no discurso das imagens fotográficas, mais especificamente as fotografias de informação, assim corroborando com a tese de que as imagens falam, narram fatos e provocam nossos sentidos.

Em 2015 – uma²⁰.

Quadro 7 – Imagem visual nas dissertações

ANO	Nº de Produções
2010	2
2015	1
TOTAL	3²¹

Fonte: Repositório da UFPB²²

Repeti essa busca com os mesmos critérios usando como palavra-chave: **livro didático de história** e encontrei três dissertações distribuídas da seguinte forma: em 2012 – uma: Do campo da História, que afirmava ser a consciência histórica uma habilidade intelectual que permite ao homem orientar-se temporariamente na vida prática na formação de sua consciência histórica pode ser estimulada tanto por filmes, livros, músicas, programas de televisão, quanto pelo ambiente escolar, por meio do LD de História.

Em 2015, uma. A produção do campo da História, que tem como proposta a leitura de imagens visuais que retratam mulheres negras no LD de História para o EF produzidos nos anos 1997 e 2010 e em circulação nos municípios de João Pessoa-PB, nos períodos de 2000-2001 e 2013-2014.

²⁰ Carlos, Dafiana do Socorro Soares Vicente. A imagem no livro didático de ensino religioso, 2015. Que já discorri sobre ela nas produções de âmbito nacional: Fonte: Site da CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>> Acesso em: 26 ago. 2020.

²¹ Ver Apêndice A – lista completa e detalha, p. 182.

²² Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR/> Acesso em: 31 ago. 2020.

Em 2019, uma. Trabalho do campo dos Direitos Humano, que indaga: o que nos ensinam os LDs de História sobre os Direitos Humanos? Faz uma análise de alguns LDs de História adotados pelas escolas públicas de EM no Vale do Mamanguape-PB.

Não encontrei nenhuma tese sequer usando os mesmos critérios de busca supracitados com palavra-chave: **livro didático de história**.

Quadro 8 – LD de História nas dissertações

ANO	Nº de Produções
2012	1
2015	1
2019	1
TOTAL	3²³

Fonte: Repositório da UFPB²⁴

Encontrada uma tese produzida no ano 2019 com base de procura de palavra-chave: **imagem visual** até aqui empreendidos pela qual eu concluo esta etapa de investigação das produções locais dentro da UFPB, pois, assim como duas retas convergentes que se encontram em um ponto, aqui está o ponto de encontro: uma tese produzida por uma integrante do GEPDIVE que tive²⁵ a oportunidade de acompanhar as discussões finais da mesma e assim ter o privilégio de ver como se dava a tessitura²⁶ das ideias que iam sendo trabalhadas. A presente tese defendia que na sociedade contemporânea vivemos sob a égide da imagem visual. Que em nosso cotidiano, os gêneros fotografia, desenho, pintura, outdoor, charge e estampa mediados pelo aparato tecnológico do computador, da televisão, do cinema, do DVD, do smartphone e de outros, registram informações, proporcionam entretenimento e representam contextos socioculturais, que afetam intencionalmente nossas sensações, percepções, valores, sentidos e significados. Uma produção muito rica de conceitos e significações que despertavam em todos aqueles que estavam envolvidos grandes reflexões sobre como as imagens visuais eram usadas e exploradas na sociedade contemporânea.

²³ Ver Apêndice A – lista completa e detalhada, p. 182.

²⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR/> Acesso em: 31 ago. 2020.

²⁵ Cheguei ao GEPDIVE como integrante no início de 2019, muitos momentos desta produção: Silva, Maria Lúcia Gomes da. A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil, 2019.

²⁶ Esta palavra homófona não está aqui por engano, mas para expressar o seu sentido lato como uma nota musical que ia sendo escrita à medida que o grupo se reunia e as discussões giravam em torno das etapas da escrita e das apresentações (qualificação e defesa).

Quadro 9 – Imagem visual nas teses

ANO	Nº de Produções
2019	1

Fonte: Repositório da UFPB²⁷

Por fim, investiguei as produções do GEPDIVE. Encontrei: seis artigos²⁸ publicados em revistas nacionais de relevância no cenário educacional brasileiro sob a temática imagem visual que versavam sobre várias abordagens que a mesma poderia ter em suas várias modalidades.

Em 2013: Um artigo que trabalha a charge na perspectiva do discurso humorístico dentro do campo da cultura visual que a charge com um artefato cultural aciona vários domínios do conhecimento para ser compreendido.

Em 2015: Um artigo que aborda uma pesquisa que teve como objeto de investigação o discurso visual em livro didático de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi analisada uma rede discursiva que orienta a emergência dos textos visuais deste material didático, materializada em um conjunto de normas, livros e trabalhos acadêmicos, tomados como inscrições enunciativas.

Em 2017 – três: um artigo que trabalha a perspectiva das mudanças que a humanidade atravessa e assim o uso abundante da imagem como uma forma de registrar, expressar e promover os acontecimentos que caracterizam a contemporaneidade são de fundamental importância. O presente artigo foca no papel que exerce a imagem fotográfica no seu emprego em livros didáticos de Matemática. Em seguida, o presente ensaio problematiza, a partir de um procedimento analítico-argumentativo, a presença da imagem cinematográfica no contexto da cultura visual a partir do entendimento de que o filme pode ser utilizado pedagogicamente no espaço escolar. Por fim, o presente artigo trabalhou em duas perspectivas: inicia analisando a ordem do discurso que fez emergir no processo de alfabetização freireano o uso da imagem; por fim, que a AAD se caracteriza como uma possibilidade de investigação no campo da educação, especificamente, da educação popular.

Em 2018 – Uma: Este artigo foca a imagem visual na sociedade contemporânea como que formando uma civilização da imagem, assim emerge do conhecimento desse fato a vontade de saber como essa questão aparece no âmbito do discurso da educação popular, em particular, no legado freireano. O livro Ação cultural para a liberdade é o texto-fonte dessa incursão, e a AAD, abordagem teórico-metodológica empregada.

²⁷ Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR/> Acesso em: 31 ago. 2020.

²⁸ Ver Apêndice A – lista completa e detalhada, p. 182.

Quadro 10 – Artigos

ANO	Nº de Produções
2013	1
2015	1
2017	3
2018	1
TOTAL	6²⁹

Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação - **GEPDIVE**

De uma maneira geral, depois de realizar uma análise minuciosa no âmbito nacional e local tanto das dissertações quanto das teses e em seguida dos artigos da mesma forma pude ver uma produção diversificada e muito rica³⁰. Mas, nenhum dos artigos, dissertações e teses traziam uma abordagem a qual me proponho a realizar – o discurso visual nos LDs de história do EM na perspectiva de análise da AAD do Michel Foucault. Posso asseverar diante das pesquisas realizadas que essa proposta é inédita e traz grande relevância para o meio acadêmico, pois visa compreender como o discurso visual acionam saberes e desenvolvem nexos comunicativos entre os sujeitos que interagem com o LD e fazem parte desse entremeio escolar.

1.3 O objeto, o problema, a hipótese e os objetivos

As séries enunciativas constituem a ordem do discurso que regula o posicionamento das imagens visuais encontradas ao longo dos três livros didáticos (LDs) de história do ensino médio (EM) da rede estadual da PB. Desta forma, um dos propósitos de me debruçar investigativamente sobre essas imagens visuais que são os elementos empíricos nos LDs de história do EM consiste em compreender como determinado conjunto de imagens compõem as séries enunciativas e assim, por conseguinte identificar qual é a ordem discursiva é formada por elas. Outro propósito, é fundamentalmente saber como determinada ordem do discurso estabelece o conhecimento e comunica saberes aos sujeitos sociais que interagem com ela.

Levando em conta que as imagens visuais desempenham um papel específico, isto é, o de acionar saberes, considero que ela é “portadora de um conhecimento, pois apresenta elementos sobre o mundo, conhecido ou a se conhecer” (DA SILVA, 2008, p. 67). E, seu aparecimento está relacionado às relações discursivas (um campo de exterioridades³¹) que configura a sua

²⁹ Ver Apêndice A – lista completa e detalha, p. 182.

³⁰ Ver o Apêndice A, pois há uma lista completa de todas produções que foram analisadas aqui nesta parte da presente pesquisa.

³¹ São as relações externas ao discurso, no caso desta pesquisa, a imagem visual. Elas estão relacionadas aos processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, modos de caracterização e tipos de classificação. Cf: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

presença nesses LDs. Desta forma, o arcabouço imagético nos LDs de história do EM vão se formando no tempo e espaço determinados. Visto que, “oferecem os objetos de que se podem falar” (FOUCAULT, 2015, p. 55).

Destarte, a compreensão deste mecanismo nas suas conexões e operacionalidade exige do pesquisador apoderar-se do conhecimento necessário e dos saberes profícuos relacionados à TAD, como também do que é preciso para seguir por essa vereda que o conduza a rigorosidade científica da metodologia. Essas ações são de suma importância para o percurso arqueológico que será trilhado ao longo desta pesquisa.

De acordo com as limitações próprias deste pesquisador em realizar esta investigação e apresentá-la dentro do limite de tempo estipulado pelo programa do mestrado, mas tendo ciência da necessidade de superar esses obstáculos, a fim de produzir um conhecimento a respeito do objeto pesquisado. Delimitei na qualidade de objeto desta pesquisa: a ordem do discurso que regula a disposição das imagens visuais nos livros didáticos de história do ensino médio da rede estadual da Paraíba estabelecida por um enunciado que apresenta um objeto erigido em função de uma confluência de fatores que serão examinados ao longo desta pesquisa.

O objetivo desse trabalho consiste em investigar a ordem do discurso que regula a disposição das imagens visuais nos LDs de histórias do EM da rede estadual da PB.

Por sua vez, de acordo com seu objeto, o problema da pesquisa pode ser elaborado assim: que ordem discursiva regula o posicionamento das imagens visuais nos LDs de histórias do EM da rede estadual da PB?

Na sociedade da contemporaneidade, a imagem visual tem se tornado cada vez mais presente. Dessa forma, justifica-se analisar a ordem do discurso que as séries enunciativas compostas por seus elementos empíricos – imagens visuais estabelecem nos LDs de História do EM da rede estadual da PB devido, em primeiro lugar, a importância que as imagens visuais ganharam na sociedade atual; em seguida, ao fato das imagens visuais acionarem saberes que estão presentes nas ordens discursivas; e por fim, pela abundância de imagens visuais que fazem parte da composição dos LDs de História do EM da rede estadual da PB.

As imagens visuais dispostas como ordem do discurso nos LDs de História são tanto uma linguagem que permite uma comunicação eficaz quanto um dispositivo que aciona saberes. Nesse sentido, ela é eficaz porque não está presa às estruturas rígidas das palavras, podendo ser expandida para além de seus signos tornando um enunciado constituído em uma função de existência que sempre varia de acordo com a sua relação – o que a potencializa como um acionador de diversos saberes

O LD, devido a sua característica, apresenta inúmeras linguagens, dentre elas posso destacar as mais presentes: a verbal, codificada em letras que formam as palavras – são as representações visuais que tanto podem ser internalizadas (processo muito difundido nos mosteiros católicos, onde os monges desenvolviam um processo de horas e mais horas de uma leitura silenciosa, que com o passar dos séculos e pelo espalhamento dos centros educacionais em várias regiões da terra esse processo foi disseminado e posteriormente transformado em *um modus operandi* de quem lê e estuda algo) quanto faladas (a hegemônica nos dias atuais, pois até quem é analfabeto pode fazer uso dela); a não-verbal, muito ampla e exerce suas relações de comunicação por meio dos sons, gestos, pinturas, literaturas, desenhos e imagens. Ambas as formas de linguagens fazem uso de signos para se expressar para outrem o que se propõem (DONDIS, 2007). Estão postas com a finalidade de comunicar algo aos (as) estudantes de uma forma eficaz.

Essas várias linguagens ao longo dos LDs se entrelaçam formando uma rede de discursos. Dessa rede, um dos nós das linguagens que se apresenta é a visual composta por inúmeras imagens visuais ao longo das páginas dos LDs. E, à medida que os (as) estudantes o folheiam, tem acesso as essas formas de linguagens que demandam uma abordagem própria para o seu entendimento.

Com efeito, o modo como o LD de História se organiza pedagogicamente necessita de diligência investigativa. Este acontecimento não é aleatório, uma vez que as imagens utilizadas nas páginas dos LDs de história do EM carregam uma linguagem específica ligada aos textos em vários matizes para que “possa ser tratado como um conteúdo pedagógico” (DA SILVA, 2008, p. 74), no caso desta pesquisa – um conteúdo para o ensino de história. Destarte, cogito a hipótese de que há uma ordem discursiva que regula o posicionamento das imagens visuais nos LDs de história do EM da rede estadual da PB.

E, são essas ordens discursivas que operam uma configuração da posição dos conjuntos das imagens em suas particularidades, as quais participam ativamente tanto da composição quanto da edificação do conhecimento de história no EM.

1.4 Referencial teórico-metodológico

Esta é uma pesquisa de natureza arqueológica, uma vez que possui como característica essencial a escolha da TAD como o método de investigação da forma mais convenientemente, de acordo com a especificidade do objeto. Destarte, esta pesquisa será realizada por meio do referencial teórico-metodológico da Teoria Arqueológica do Discurso (TAD) de Michel Foucault (2015) apoiado na compreensão de que esta é a abordagem mais adequada e que atende

as indagações colocadas na contemporaneidade com relação ao estudo dos discursos, principalmente, relacionado ao objeto presente nesta pesquisa – a ordem do discurso nos livros didáticos de história do ensino médio da rede estadual da Paraíba estabelecida pelas séries enunciativas que posicionam as imagens visuais ao longo dos mesmos.

Para a Teoria Arqueológica do Discurso (TAD) a pesquisa é semelhante ao andar em terrenos desconhecidos, o que exige um cuidado extremo e, é necessário dar um passo de cada vez, pois não se tem uma ideia clara de onde se está pisando. É assumir a necessidade de se distanciar das garantias e das certezas dos saberes prévios, assentadas nas paisagens já conhecidas. Um ato que joga o pesquisador no horizonte das incertezas, do despir-se das convicções cristalizadas, conforme diz Foucault (2015. p. 48): “é ir na direção de um final que não é fácil de prever”.

O trabalho do pesquisador que opera com a TAD é similar ao ofício do arqueólogo. Esse profissional quando inicia suas escavações dispõe apenas de indícios a partir de evidências de uma ocupação humana no passado. Por exemplo: Nos arredores da área em que as pirâmides do Egito antigo se encontram, nas proximidades do Coliseu romano, no interior das cavernas que ficavam nas proximidades dos grandes rios Tigre, Eufrates e Nilo.

Esses são alguns dos sítios arqueológicos conhecidos que foram escavados e estudados ao longo dos tempos, e que nos legaram muitas informações sobre como aquelas sociedades viviam. Nesses locais havia indícios do que poderia estar enterrada ali antes de iniciar suas ações investigativas do solo.

A superfície do terreno é o local de início dos trabalhos do arqueólogo, que segue as pistas existentes, postas nos vestígios encontrados nas escavações. Ele não tem uma ideia clara do que encontrará, pois, cada achado precisa ser entendido como tal; não deve ser interpretado, uma vez que ele precisa do todo – de todas as partes encaixadas para ter uma visão clara do que ele encontrou. Assim ele avança, cuidadosa e meticulosamente nas camadas do solo, à procura de artefatos.

O processo se dá por meio do uso das suas ferramentas de trabalho: pás, picaretas, paquímetros, pincéis e espátulas odontológicas. Cada uma tem um uso e uma finalidade específica que serão usadas à medida que as escavações avancem nas camadas do solo e outros artefatos sejam encontrados.

Nessa etapa da escavação haverá um outro processo do ofício do arqueólogo que será o de limpar as peças removendo a sujeira encrustada nelas ao longo do tempo o que prejudica a identificação das mesmas, em seguida catalogar e registrar o achado, e por fim sistematizar

os achados para poder analisá-los a fim de descrevê-los. Essa última etapa do processo arqueológico tem a participação de muitas outras ciências, pois o arqueólogo se vale dos conhecimentos de outras áreas para operacionalizar sua descrição de seus achados. Por exemplo: um paleontólogo, um numismático, um historiador etc.

Esses conhecimentos serão de suma importância para que ele compreenda o que está presente ali nas peças como se fosse um grande quebra cabeça que precisa ser montado para que seja visto completo e para haver a descrição do seu achado.

A ação, de acionar outros saberes para orientar sua busca pela descrição mais precisa é um ato que o arqueólogo usa para fugir da interpretação – uma ação carregada de subjetivismo, que prejudicará sua descrição. Pois, ela é intencionada pela arte da imaginação que interpreta baseada num conjunto de signos que melhor convém para aquele momento. Por exemplo: no caso de uma escavação num sítio que há muitas partes de ossos de dinossauros e no processo de montagem das partes falta um determinado osso e como o arqueólogo não sabe o que está faltando pega um osso qualquer e inclui no lugar porque encaixou.

Ao fim do processo, o arqueólogo tem a impressão de ter encontrado uma espécie até então desconhecida, mas o olhar de um paleontólogo logo identifica que há algo de errado, “uma patela está no lugar de uma mandíbula”. Por isso, o arqueólogo foge da interpretação de seus achados. Ele aciona os saberes para que lhe auxilie nessa tarefa final de sua pesquisa que é a descrição de seu achado.

Na perspectiva da AAD, o pesquisador irá desenvolver sua investigação no terreno da linguagem (a camada de superfície onde terá início a escavação) que pode ser escrita (textual), falada (oral) ou imagética (visual). A partir dos indícios encontrados em uma delas a escavação avança as camadas mais profundas da linguagem. É primordial entender que o ser da linguagem é constituído por signos³², ou seja, tudo aquilo que nos remete a alguma coisa. É a ideia que recorreremos para lembrar, representar, referir-se ou anunciar algo (CARLOS, 2017).

Esse entendimento é fundamental, pois a partir dele poderemos entender o tipo de signo que está presente nesse nível na investigação. Uma vez que, apenas por meio da relação sígnica, no caso dessa pesquisa ver como as séries enunciativas capturam o discurso, a camada mais

³² Será usado nesta pesquisa a teoria de formação de signo triádica de Peirce: significante, significado e referência. A partir dos pressupostos dessa teoria um signo só pode ser formado pela participação dessas três partes em atuação unidas, cada uma desempenhando a sua função específica e sem uma delas não teremos um signo. Podemos fazer uma analogia com um triângulo que perde sua característica de ser triângulo sem um de seus lados ou de seus vértices. Cf. FERNANDES, José David Campos. Introdução à semiótica. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (Org.). **Linguagens: usos e reflexões**. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2011. v.8.

profunda do terreno da linguagem. Para efetuar essa escavação de forma bem-sucedida é imprescindível um conhecimento sobre as ferramentas (a noção de ordem discursiva e os conceitos teóricos e operatórios) e como operacioná-las da maneira mais adequadas para cada instante da escavação.

É de suma importância a compreensão tanto da natureza quanto do funcionamento da TAD para que se opere com ela. Esse duplo movimento visa, de um lado, conhecer com propriedade, de outro, operar de uma forma arqueológica. Assim, esse entendimento é imprescindível para que a investigação não se aparte de sua natureza arqueológica e siga por caminhos que não sejam estabelecidos pelos achados. Por analogia, essa ação é comparável a um peregrino que precisa ir a uma terra muito distante, mas ele ainda não conhece o caminho. Então, procura um viajante que já fez o trajeto e o orienta a sempre seguir o curso do rio, dessa maneira não se perderá e estará seguro ao longo do percurso.

Nesse caminho que o peregrino precisa trilhar há uma terra não explorada (um determinado lugar desconhecido, no caso desta pesquisa – as séries enunciativas presentes nos LDs de história do EM) antes de chegar na terra distante, no entanto ela é cheia de perigos e armadilhas (interpretar o que se está vendo, à medida que avança nessa terra desconhecida, pois dessa forma sua subjetividade pode lhe dar uma impressão que algo é real e isso custar-lhe “a vida”). Então, seguindo a orientação daquele viajante experiente (que fez esse percurso várias vezes e assim pode ensinar) decide seguir o curso do rio (o que seus achados lhe apresentam), pois de outra sorte poderia se perder em seu caminho (a morte da pesquisa – quando o pesquisador da AAD não segue o caminho de seus achados). Por isso, esse duplo movimento não permitirá que haja tergiversação da pesquisa, mas que a mesma siga suas investigações conduzida pelo percurso epistemológico da TAD.

Portanto, é imprescindível para o pesquisador que se propõe a usar a TAD conheça as ferramentas mais adequadas (os conceitos operatórios) para poder realizar a análise a qual se dispõe. Partindo desse entendimento, haverá em um primeiro momento, uma exposição dos conceitos teóricos mais centrais que foram lançados pelo próprio Foucault (2015). E, em seguida, partindo desses entendimentos lançaremos mão dos procedimentos metodológicos da AAD para sinalizar como será a análise do objeto desta pesquisa ao longo da dissertação.

Assim, o delineamento dos conceitos teóricos com os procedimentos metodológicos da TAD forma um casamento feliz, no qual as partes precisam estar juntas porque uma não vive bem sem a outra, elas não desempenharão seus respectivos papéis. Desta forma, a separação deles causará prejuízos sobremaneira a produção do conhecimento arqueológico.

1.4.1 Pressupostos teóricos

O dispositivo teórico da AAD foi desenvolvido por Foucault (2015) em sua primeira fase³³, a arqueológica. Não é demais ressaltar que nessa fase, Foucault (2015, p. 26) defendeu contundentemente que a necessidade de desalojar as “forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens”; que seria preciso expulsá-las “das sombras onde reinam”.

Tendo em vista a qual pesquisa que realizo fundamenta-se precisamente nesse domínio dos estudos foucaultiano, entendo ser apropriado tratar sobre algumas ideias a seu respeito, ou mais especificamente, sobre algumas das noções arqueológicas que recorreremos em nossa investigação, a exemplo das noções de documento, discurso, enunciado e prática discursiva.

Vale lembrar que Foucault (2015) fez inúmeras críticas aos grandes temas centrais das histórias das ideias: unidade, continuidade, totalidade e origem. Isto propõe uma mudança epistemológica que não mais precisasse recorrer às categorias das totalidades culturais (sejam as visões de mundo, os tipos ideais ou o espírito singular das épocas) – as análises estruturais. Esse deslocamento segue um novo paradigma, amparado na utilização dos conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série e de transformação (FOUCAULT, 2015, p. 25).

Nesse processo, os documentos (os vestígios da história, como restos arqueológicos de um tempo) passam a serem vistos como monumentos que passam a serem investigados com a finalidade de se buscar suas regras de formação (são essas regras que tornaram possível a própria existência do objeto que discorreremos mais à frente sobre ele). Estas encontram-se em processo de descontinuidade e dispersas no nível dos enunciados.

Um dos objetivos que perpassa a TAD consiste em entendimento como determinados complexos de saberes (medicina, ciências humanas e gramática) puderam tomar forma e existir. Dessa forma, se efetuam as relações entre os enunciados nos campos desses domínios. Partindo

³³ As obras que compõe esse período e que cada uma operou resumidamente: **1ª) História da Loucura (1961)**: Foucault percebe o nascimento do objeto “loucura” em meio a uma gama de discursos que historicamente permitem seu aparecimento, Foucault chama essa análise de percepção; **2ª) O Nascimento da Clínica (1963)**: Foucault prossegue as AAD deslocando seu objeto da doença mental para a própria doença, da psiquiatria para a própria medicina moderna a partir do século XIX, Foucault opera o deslocamento do olhar, uma mudança da forma de visibilidade do olhar e de sua linguagem, relação entre o olhar e a linguagem que o método foucaultiano procurará dar conta das rupturas que afetam os conhecimento médico; **3ª) As Palavras e As Coisas (1966)**: O interesse de Foucault passa a ser as ciência humanas, nesta obra ele pretende demonstrar a operação de algumas mudanças Cf. GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Análise do Discurso. **Veredas On Line**, p. 119-129 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, 2/2010.

desse entendimento preliminar vamos ao de conceito-noção de formação discursiva de Foucault (2015, p. 47):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

A partir do entendimento do conceito supracitado entendemos que a proposta de Foucault (2015) orienta o pesquisador da TAD seguir na direção da busca pelas regularidades que existem na dispersão das séries enunciativas. Portanto, as regularidades são resultado de um processo de formação discursiva. É onde estão as leis de construção do discurso – a grande superfície dos discursos (FOUCAULT, 2015, p. 95)

É na instância do discurso que os objetos da AAD se encontram, pois, é o próprio discurso que os faz aparecer, nomeia-os, limita o seu domínio e os descrevem. As condições de aparecimento de um objeto são históricas, vez que, para que se diga qualquer coisa sobre algo é necessário que se diga dentro de um tempo e espaço. “Não é fácil dizer alguma coisa nova”, pois, “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, 2015, p. 54).

O objeto não preexiste a si mesmo, mas existe baseado em uma série de condições de existência. A primeira, é a condição histórica como já citei e arregimentei acima; a segunda, são as relações estabelecidas entre instituições, que não definem a constituição interna do objeto, mas um campo de exterioridade (processos econômicos, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, modos de caracterização e tipos de classificação); a terceira, as relações que se distinguem em sistemas de relações (reais) e secundárias (reflexivas); por fim, as relações discursivas, externas ao discurso oferecem os objetos de que se podem falar.

Elas limitam ou impõem certas formas de enunciar certas coisas. De alguma forma, ela está no limite do discurso. Determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, e assim, abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los e explicá-los. Desta forma, podemos compreender que as relações discursivas são o próprio discurso enquanto prática (FOUCAULT, 2015, p. 56).

Os objetos discursivos não permanecem constantes, nem o domínio que o formam, mas o sistema de formação que o definem sim, eles permanecem estáveis, são as superfícies em que eles podem aparecer. Por exemplo: no campo da medicina, quando médicos fazem uso do discurso psiquiátrico (aquilo de / sobre o que se fala) sobre a loucura (passa a ser o objeto), eles passam a operar esse sistema de formação de objeto discursivo. Pois, a partir da fala (nesse

caso, pois poderia ser por meio de escritos, ou das imagens visuais) o objeto aparece, tornar-se nomeável e descritível.

É necessário frisar que quando se descreve uma ordem do discurso tenta-se identificar os relacionamentos que a caracterizam especificamente, a exemplo do discurso médico, que mudou ao longo dos séculos e novos objetos foram sendo formados. Nesse sentido, é próprio da AAD não se lançar aquém dos limites dos discursos – aonde nada ainda foi dito. Arqueologicamente é imprescindível ficar no nível do próprio discurso (FOUCAULT, 2015, p. 59):

Gostaria de mostrar que os discursos tais como podemos ouvi-los [...] lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras. Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua [...].

Nos discursos destacam-se um conjunto de regras que informam a existência de práticas discursivas particulares. Elas apontam não um acontecimento tangível – o regime dos objetos. Que opera um descolamento duplo: no primeiro instante limita-se em não tratar os discursos como agrupamento de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas sim como enunciados.

Para a TAD há uma diferença substancial entre signo e enunciado (CARLOS, 2017), vez que, o objetivo da AAD é, ao fim e ao cabo, uma abordagem que “se ocupa em analisar e descrever os enunciados” (FOUCAULT, 2015, p. 132). Isso é evidente ao longo de toda argumentação feita por Foucault em *Arqueologia do saber*, livro no qual o mesmo discorre sobre vários pontos, tais como: objeto, conceitos, principalmente estratégias (temas e teorias) etc. até chegar aos enunciados.

Na referida obra, Foucault esclarece que deve ser entendido como enunciado no domínio da TAD. Assim, argumenta que não há relação de equivalência entre frase e enunciado. Para elucidar a questão, Foucault (2015, p. 98) diz que: “são enunciados uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial e se quisermos ir mais distantes podemos acrescentar uma equação ao enésimo grau e a fórmula algébrica da lei da refração.”

Verifica-se, portanto, que a fronteira do enunciado seria a existência do signo, pois qualquer série de signos, figuras, grafismos, traços independentes de sua formatação de organização ou sua viabilidade é capaz para estabelecer um enunciado. Essa compreensão teórica é de suma importância para entender, de uma forma mais compreensível possível, essa particularidade do enunciado:

Os signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior. Senão houvesse enunciados, a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua (e podemos sempre supor,

em lugar de qualquer enunciado, um outro enunciado que, nem por isso, modificaria a língua). A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais (Foucault, 2015, p. 103).

Partindo dessa afirmação, compreendemos que a língua e o enunciado não desfrutam do mesmo lugar de existência. Embora haja enunciado sempre que a língua funcione a partir das regras definidas em uma prática discursiva particular, um enunciado não precisa de uma construção linguística para ser formado, vez que ele não existe nem do mesmo modo que a língua, nem de um objeto qualquer apresentado empiricamente.

Desse modo, se partirmos desse entendimento, saberemos que uma unidade não se apoiar nos mesmos critérios de formação, por exemplo, da frase, da proposição ou do ato de fala. O enunciado, possui um modo singular, mesmo estando amparado em frases, proposições ou atos da fala. Assim, poderemos e assim operá-lo metodologicamente.

Portanto, o enunciado apresenta-se como uma função que executa suas ações de uma forma vertical relacionada às diversas unidades no campo do discurso e que por ser o que é tem a possibilidade de afirmar se uma série sígnica está presente ou não, mas não podemos confundir com uma estrutura, mas com uma função de existência pertencente exclusivamente aos signos. Foucault (2015, p. 105) diz:

Não há razão para espanto por não ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço.

Esse é o nível mais profundo da escavação, onde se encontram as séries enunciativas – o objeto procurado pela AAD. Segundo a afirmação do próprio Foucault (2015, p. 132): O discurso é “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”.

No momento em que o pesquisador adentra a zona da camada do discurso-enunciado, ele procura conhecer as séries e as funções enunciativas; os campos de domínio; e as regras que constituem as formas ou modos de existência do discurso estudado. Ao passo que, o pesquisador consegue identificar corretamente as peças do discurso; o modo como esses elementos se articulam, funcionam e organizam-se será a ocasião em que ele conseguirá juntar os seus achados enunciativos e montar “o quebra-cabeças arqueológico”. Somente assim, ele poderá descrever a ordem do discurso específica que se propôs a pesquisar (ALCANTARA; CARLOS, 2013).

Por fim, considerando que o aparecimento e funcionamento são produzidos a partir de determinadas práticas discursivas, é necessário tocarmos, mesmo que resumidamente, nessa noção. Sobre o assunto, esclarece Foucault (2015, p. 144) que a prática discursiva

É um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinada no tempo e no espaço que a definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de existência de exercício da função enunciativa.

Nota-se que a prática discursiva evidencia um complexo de relações e níveis nos quais o discurso se encontra implicado, a exemplo dos níveis materiais (os níveis da linguagem, do social, da política e do geográfico) de determinada realidade, que constituem uma série de regras que regulam o que pode ou não ser dito, o que é essencial e secundário no discurso, cuja análise toma como ponto de partida os documentos, compreendidos como monumentos históricos que falam de seu tempo e espaço e não de outro tempo e espaço.

A temporalidade e espacialidade do monumento é definida em função das relações efetivas que se encontram postas. Enquanto fonte, faz-se uma leitura arqueológica dos documentos, visando identificar, analisar e descrever as séries enunciativas que formam a ordem do discurso.

1.4.2 Pressupostos metodológicos

Nesse item abordarei os procedimentos metodológicos que orientam o horizonte operativo dessa investigação arqueológica, que acontece, basicamente, em três etapas: mapeamento, análise e descrição (ALCANTARA; CARLOS, 2013).

A primeira etapa da realização dessa investigação se inicia com o levantamento das fontes primárias. E, assim realizar a delimitação documental no sentido do tempo, espaço, gênero e conceitos dos documentos tanto por questões de tempo da pesquisa quanto por questões operacionais das fontes (conseguir analisar todos os materiais dentro do período do mestrado).

Entretanto, convém dizer que desde a etapa do mapeamento recorri ao objeto e seus elementos constituintes, como critério de identificação, seleção e organização das fontes primárias e secundárias. Vale salientar que na pesquisa investigação ficou restrita aos LDs de história do EM da rede estadual da PB) mais pertinentes à elucidação de nossas questões de pesquisa. Em outros termos, o critério fundamental da escolha das fontes é a sua relação com o objeto-enunciado investigado: a ordem do discurso nos livros didáticos de história do ensino médio da rede estadual da Paraíba estabelecida pelas séries enunciativas que posicionam as imagens visuais ao longo dos mesmos.

Feito esse mapeamento, passamos a iniciar as escavações das fontes. Etapa em que procedemos com uma leitura sistemática do material encontrado, que começa, geralmente, pela fonte primária mais relevante, vinculada ao objeto da pesquisa. A escavação das fontes desencadeia o início e o desenrolar dos futuros desdobramentos das investigações. A análise das fontes visa encontrar, no espaço das coisas vistas, registros que informem algo vinculado ao objeto-enunciado e ao problema da pesquisa.

Esta é a etapa de realização da análise-descritiva das séries enunciativas que compõem a ordem discursiva encontrada – constituindo assim, a etapa final da TAD, em que será explicitada de maneira sistematizada por meio da ordem do discurso presente na dispersão de enunciados pesquisados, ou seja, um complexo de relações que tecem as condições de existência e de funcionamento do objeto-enunciado problematizado.

Os enunciados serão explicitados como resultados e conclusões da pesquisa, que fazem parte da ordem do discurso encontrado, nem sempre são perceptíveis a olho nu nas linhas e entrelinhas do signo visual das fontes. O enunciado não se lê, nem se vê, e por isso sua apreensão e entendimento acontece analiticamente a partir da identificação das regularidades e dispersões postas nos textos-fonte, nas normas que estabeleceram a sua inscrição de tais e tais coisas como elas se manifestam; nas relações estabelecidas entre os signos; nos domínios de saberes acionados; enfim, nas distintas séries enunciativas que constituem a ordem do discurso pesquisado. Em suma, nesta etapa final da pesquisa, objetiva-se descrever sistematicamente a ordem do discurso analisado. Assim, Foucault (2015, p. 133) assevera:

A descrição dos enunciados se dirige, segundo uma dimensão de certa forma vertical, às condições de existência dos diferentes significantes. Daí um paradoxo: ela não tenta contornar as performances verbais para descobrir, atrás delas, ou sob a sua superfície aparente, um elemento oculto, um sentimento secreto que nelas se esconde, ou que através delas aparece sem dizê-lo; e, entretanto, o enunciado não é imediatamente visível; não se apresenta de forma tão manifesta quanto uma estrutura gramatical ou lógica (mesmo se esta não estiver inteiramente clara, mesmo se for muito difícil de elucidar). O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto.

Como vimos, na perspectiva da AAD, o discurso é um conceito operatório que não se restringe ao simples manuseio das palavras, visto que o mesmo tem sua compreensão como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 143).

O enunciado é uma categoria operada pela AAD que por meio dele há o aparecimento dos signos em várias modalidades de existência (FOUCAULT, 2015, p. 130). Nessa perspectiva, há a categoria da ordem do discurso, sua compreensão é imprescindível para que se possa

operar com a AAD, uma vez que esta categoria permite identificar se há um sistema de regularidade na dispersão das séries enunciativas. Se essas relações forem confirmadas por meio da pesquisa será identificado de fato uma ordem discursiva que poderá assim ser descrita.

O *modus operandi* da AAD será o de trilhar por um caminho entrecruzado por enunciados que estão concatenados a um conjunto de regras que se estabelecem em seu nível de existência. O que fará a diferença é assimilar e conseguir descrever esse modo singular de existência, considerando os elementos que constituem a função enunciativa, que segundo Foucault (2015, p. 136):

Não é ela o lugar de aparecimento de algo diferente de si e, nessa função, sua própria existência não parece se dissipar? Ora, se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento – logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado – que determina sua existência singular e limitada.

A TAD está assentada na metodologia de investigar (escavar os terrenos discursivos) e descrever a ordem do discurso (conjunto de os enunciados) nos LDs de história do EM da rede estadual da PB estabelecida pelas séries enunciativas que posicionam as imagens visuais ao longo dos mesmos.

Esta investigação recorrerá a quatro noções operativas que se põe na própria constituição de nosso objeto de pesquisa, a saber: a imagem visual em seus determinados posicionamentos e relações como constituidora de séries enunciativas; o livro didático de história quanto território arqueológico onde as escavações serão realizadas; o ensino de história como o meio pelo qual as imagens visuais serão usadas para fins pedagógicos; e por fim, a ordem do discurso estabelecida pelas séries enunciativas específicas que forem identificadas.

1.5 Panorama dos próximos capítulos

Os próximos dois capítulos trazem em seu bojo os desdobramentos da pesquisa da seguinte forma: o capítulo 2. Apresento os constituintes temáticos do objeto desta pesquisa.

É o momento em que vou discorrer sobre os três eixos centrais dessa dissertação interligados entre si. Estão dispostos em três subitens, a saber: no primeiro, a imagem visual – aqui vou apresentar o domínio que será trabalhado, o gênero visual que foi encontrado ao longo da pesquisa nos LDs de História do Brasil, os principais conceitos sobre a imagem visual quanto representação visual; falarei sobre a imagem visual ao longo de tempo histórico dentro de algumas culturas de a utilizaram; discorrerei sobre a imagem visual e sua relação sógnica, suas

relações constituintes e qual a sua importância para compreender o que se vê, em seguida será trabalhada a relevância da concepção triádica do signo (significante-referência-significado) para entender o que se vê; a imagem como fonte documental, como ao longo da história mesma passou da posição de desprezada à procurada para ser usada; como a historiografia passou a incluir as imagens em suas pesquisas e o que isso teve de importância para a produção de conhecimento histórico; por fim, nesse subitem, farei uma incursão sobre o mundo do século XX apresenta-se regido pela imagem visual, pois em nenhuma outra época havia uma presença tão onipresente como neste atual, assim constatamos a sua importância em muitas relações sociais que são constituídas a partir da relação que é desenvolvida por meio do conjunto dela.

No segundo, o LD de história – inicio discorrendo evolução dos suportes de registros dos saberes, sobre a importância que tiveram para a preservação dos saberes de cada época em seu tempo; em seguida, falarei sobre como o LD deu os primeiros passos no Brasil, com influenciada chegada da Família Real, no início do século XIX, que criou a necessidade de produção e circulação de informações pela colônia, o que permitiu que muitas ideias até então dificultadas pudessem transitar com mais facilidade, e no século XX, com o advento da República, surgiram concomitantemente as escolas públicas que demandavam LDs que à princípio vinham da Europa, todavia, os altíssimos custos criaram oportunidades aos editores locais que incluíram em seus produtos devido a essa nova necessidade; posteriormente farei uma discussão sobre o LD como um local de disputas e tensões relacionadas ao currículo que estabelece o percurso que tanto os professores quanto os alunos precisam percorrer, assim o LD é na verdade, um local de embates culturais de visões de mundo que se quer propagar; falo também sobre as teorias do currículo e como elas influenciam aquilo que estará posto no LD; por fim, apresento uma relação cultural com objetivos pedagógicos entre o LD e a inserção das imagens visuais.

No terceiro, o ensino de história – inicio descrevendo sobre a importância do ensino de História do Brasil para a construção de uma memória nacional, como as imagens visuais foram usadas para esse fim; em seguida trago a questão que foi lançada as bases no capítulo anterior, mas que será efetivada por meio da construção no imaginário nacional pelo uso das representações visuais de grandes acontecimentos e seus respectivos heróis, em como esse processo foi sendo tecido com base nas ideias lançadas pelo IHGB no tempo das Regências; depois trabalharei com os conceitos usados para construção de uma superioridade dos Europeus na modernidade e posteriormente na contemporaneidade do EUA, suas representadas nas imagens visuais ao longo do LD pesquisado; por fim, a importância de uma consciência cultural como instrumento de resistência histórica.

O capítulo 3 intitulado “a ordem do discurso e seus correlatos enunciativos” é o momento em que apresentarei os resultados da pesquisa. Aqui farei as descrições dos achados da pesquisa. Começo apresentando uma descrição preliminar dos achados de uma forma geral. Esse é o momento em que eu apresentarei o quantitativo de imagens visuais investigadas, os gêneros visuais, os agrupei em categorias para dinamizar a pesquisa devido ao excessivo número das mesmas dispostas ao longo dos LDs e por fim, nesse primeiro momento discorrerei sobre os contextos históricos que predominam em seus usos, suas relações ao longo dos LDs.

Em seguida, farei a descrição dos achados que formam três ordens discursivas identificadas na pesquisa. Destarte, descreverei as séries enunciativas em uma ordem, não relevante ao seu grau de importância, mas obedecendo o seu aparecimento na pesquisa. O primeiro achado se restringe mais ao primeiro LD e a uma parte do segundo; o terceiro achado se dá apenas a partir da segunda metade do segundo LD; e por fim, o segundo achado – está presente em praticamente todos os três LDs pesquisado. Portanto, estabeleci apresentá-los de acordo com o seu aparecimento na pesquisa, a fim de sistematizá-los.

Início pela ordem do discurso histórico-cultural – nesse achado, as séries enunciativas posicionam as imagens visuais e por meio de seus significantes visuais estabeleceram conceitos dentro da história que mesmo em uma dispersão dentro dessa ordem discursiva no tempo e espaço há uma regularidade do significado dessas imagens visuais formando uma teia cultural que as séries se cruzam geográfica e temporalmente sendo identificada desta maneira, formando uma ordem em determinado momento e lugar do LD; posteriormente farei uma descrição da ordem do discurso didático-pedagógico – composta de uma série de imagens visuais que age diretamente ao longo de todos os LDs pesquisados, identifiquei o seu aparecimento de forma abundante distribuída por praticamente todos os capítulos dos três livros, como ela relaciona os assuntos e saberes históricos postos conforme a sua regra com uma relação direta de ensino.

Assim, essa série estrutura o aparecimento das imagens visuais e suas correlações, sendo estruturada de duas formas: uma contígua e outra cronológica, cada uma proporciona uma relação epistêmica ao ver as imagens visuais dispostas conforme sua regra estabelecida nessas que apresento sua descrição e seu uso que é muito comum e disseminado no ensino de história; e por fim, a ordem do discurso político-ideológico – que apareceu na análise do mapeamento apenas na segunda metade do segundo LD pesquisado.

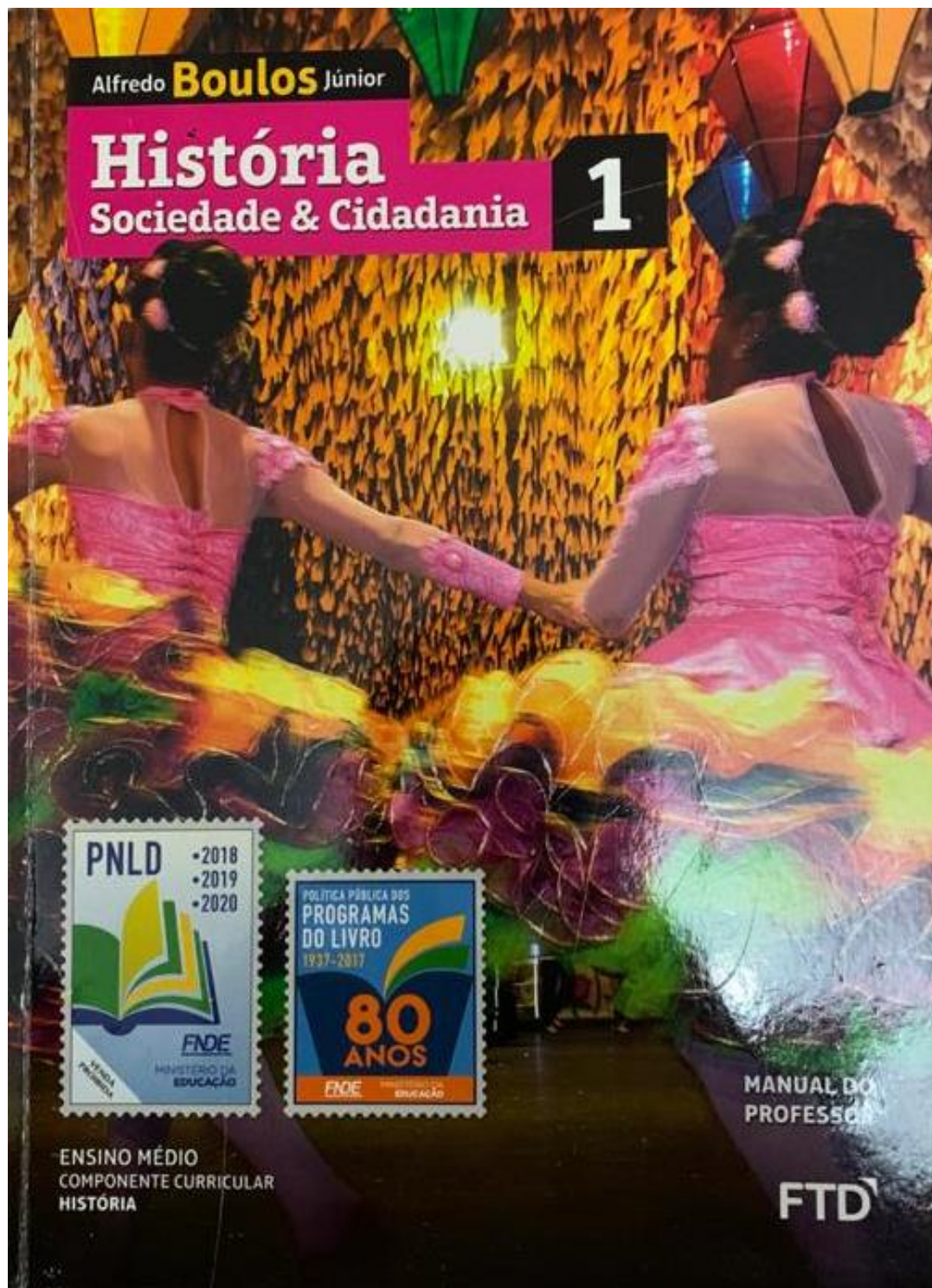
E, partir desse achado por meio da análise dessas séries enunciativas identifiquei que as imagens visuais estarão dispostas conforme uma regularidade antagônica. Os assuntos que serão trabalhados nos LDs farão uso de imagens visuais que estarão postas em lados opostos,

sempre em um ângulo de confronto. Com cores diferentes, representando grupos sociais ou políticos diferentes.

2 CONSTITUINTES TEMÁTICOS DO OBJETO

2.1 A imagem visual

Imagem 2 – Capa do livro: História Sociedade & Cidadania, 1º Ano



Fonte: Boulos Júnior (2016a)

A imagem permitia retomar o tempo integralmente, reaprender o que fora concedido à sucessão e **construir um saber** tão verdadeiro quanto o de **um entendimento eterno**. [...] porquanto é nela que a experiência cintila e manifesta **sua positividade**; é porque o homem não é contemporâneo de seu ser que as coisas vêm se dar com um tempo que lhes é próprio (FOUCAULT, 2016, p. 462, grifos do autor).

O universo das imagens é basicamente dividido em três modos de existência. A saber: um é o das representações mentais, composto por: imaginações, visões, alucinações, fantasias, sonhos – oriundo basicamente do período que se está dormindo, mas nada impede que esse processo também ocorra acordado também etc. Esse conjunto de imagens são representações internas ao indivíduo, constituídos por objetos imateriais produzidos na mente humana na qual algumas podem ter relação com a realidade, mas sua representação e gênese está na abstração cognitiva da mente humana.

Outro são as representações linguísticas que ganharam um *status* muito importante a partir de século XVII com o desenvolvimento da literatura que devido ao seu espalhamento contribuiu para difundir seus conceitos com o emprego de analogias, metáforas e por meio de construções imagéticas advindas da estrutura da língua e produziram jogos de sentido que consagraram na memória de muitos leitores obras imaginárias e de realidades concretas em seu tempo.

Por fim, o da representação visual, composto por: fotografias, pinturas, gravuras, desenhos, xilogravuras, imagens televisivas, cinematográficas, infográficas etc. São representações externas ao indivíduo, caracterizadas pelo ambiente do campo visual do ser humano ao qual o mesmo está inserido. Assim, podemos afirmar que esses objetos representados são materiais e concretos. Eis o domínio das imagens visuais que serão inquiridas ao longo desta pesquisa (SANTAELLA; NÖTH, 2015).

Há uma série de dispositivos que essa dimensão da imagem faz uso de acordo com o seu período literário: no romantismo, há uma relação de construção entre o texto verbal e a imaginação que gera fulgurações – uma característica muito explorada; no modernismo passamos a ter a construção do chamado “ícone verbal” (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 69) – que a inteireza de um texto sendo transformado em imagem. Mesmo não sendo essa a dimensão das imagens visuais que trabalharei nesta pesquisa faço questão de fazer essa menção devido a sua presença e relevância no contexto social.

Assim, aquilo que os meus olhos veem pode impactar no que meu corpo sente: atração ou repulsa; desejo ou ojeriza; admiração ou indiferença; enfim, uma série de sensações que podem ser de aproximação ou de afastamento. Esse ato desperta um dos caminhos mais primários de aprendizado nos seres humanos na terra, mas ao mesmo significativo. Como assevera o

educador Paulo Freire (1989, p. 9): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...], ” pois é por meio da visão que eles “acessam o mundo no primeiro momento, conhecem-no e se relacionam com ele” (CARLOS, 2011, p. 11). Esse despertar independe de nossa subjetividade histórica e social.

No primeiro momento, o nexos se dá a partir da percepção da visão que se fixa em algo real que está em seu ângulo de visão e representa um objeto plausível por meio de um conjunto de saberes válidos acionados para que se possa compreender o visto. Um desses saberes válidos que podem ser acionados é o da “semiótica da imagem” (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 36) – um conhecimento de extrema relevância para a compreensão daquilo que se vê. Uma vez que, “a imagem precisa ser lida, porque ela sempre tem algo a dizer” (CARLOS, 2010, p. 13). E, no caso desta pesquisa, para que se possa compreender as imagens visuais que estão postas nas páginas dos LD de história que pesquisamos e assim saber o que elas dizem.

O conjunto das imagens visuais mapeados foi extremamente volumoso. Desta forma irei discorrer sobre suas especificidades relacionadas a ordem do discurso achada e apresentá-las em sua dimensão quantitativa no capítulo três, no qual farei a comunicação dos achados. Elas estão dispostas ao longo de praticamente todas as páginas dos três livros que foram investigados e constituem o *corpus* de análise desta pesquisa.

Elas são de vários gêneros visuais com uma presença muito intensa e diversa ao longo das páginas dos LDs o que dificultava uma melhor observação e desta forma para vê-las melhor – em suas especificidades e como eram estabelecidas as suas relações de posição dentro do espaço na qual estavam dispostas as reuni em sete grupos categoriais considerando dois critérios: o da temporalidade e contextualidade de acordo com o contexto histórico, nos quais em alguns elas serão postas em conjunto, em outros em dupla e em alguns sós, a fim de me possibilitar um melhor entendimento ao me debruçar : 1. Pinturas, esculturas e artefatos antigos apresentados das páginas; 2. Fotografias; 3. Desenhos, caricaturas, litogravuras, xilogravuras e gravuras; 4. Capas de livros e revistas, cartazes e cenas de filmes; 5. Charges; 6. Mapas; 7. Gráficos e tabelas. Neles, faço dois adendos que considero válidos a critério ampliar o conjunto de saberes sobre as categorias aqui dispostas. No item 6. Mapas, temos uma representação espacial de algo real. Uma imagem visual muito difundida para poder visualizar a abrangência dos impérios antigos como falarei mais à frente muito usada ao longo dos LDs pesquisados.

No item 7. Gráficos e tabelas, estão inseridos também em uma categoria de representação matemática que tem como finalidade representar visualmente um universo muito maior e assim dar o entendimento necessário ao que representa. Enfim, são de suma importância na sociedade contemporânea e seu uso é muito difundido em todas as áreas e será muito usada nos

LDs pesquisados tanto para quantificar quanto relacionar grandezas analisadas. De uma maneira geral, essa é a disposição distribuídas pelos grupos categoriais que as imagens visuais estarão dispostas ao longo dos LDs de História analisados conforme os gêneros visuais identificados.

2.1.1 No início era a imagem

Desde os primórdios, os seres humanos possuem o costume de representar o seu mundo (as coisas concretas que estavam em seu entorno) e suas ideias (seus pensamentos abstratos, crenças, medos e desejos) por meio de imagens (ver imagem 3) e usá-las para mediar o seu conhecimento e comunicação (CARLOS, 2006).

Imagem 3 – Altamira, Espanha



Fonte: Boulos Júnior (2016a, p. 32)

Praticamente todas as sociedades da antiguidade usaram representações imagéticas para expressarem seus costumes e crenças e, assim construir um imaginário social, na qual aquelas representações eram formas de expressão da “vontade dos deuses” no primeiro momento, e posteriormente essas representações se constituíram em artefatos culturais.

O tempo e o espaço são coeficientes muito importantes para o significado das imagens, pois suas relações construídas estão alicerçadas dentro desse intervalo e assim em cada época tem suas imagens construídas que transmitem seu conjunto de valores por meio de uma linguagem imagética que compõem o cotidiano desse tempo e espaço.

O relato fundacional da cultura judaico-cristão traz o signo da imagem explícita na narrativa da criação: “E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou [...]” (GÊNESIS, 1. 27). Este modo de uso da imagem nesse relato traz um sentido de semelhança e não de representação visual, mas o fim explicacional do uso da palavra imagem carrega um sentido de que o homem reflete algo de perfeição, de beleza, enfim de divindade – ele é a imagem concreta de algo que não se pode ver, nem tocar.

Podemos perceber por uma análise das imagens reproduzidas em cada época a linguagem distinta que elas possuem. Por exemplo: Há várias imagens em templos das civilizações

mesoamericanas. Das quais podemos citar as dos Astecas e dos Incas. Povos constituídos num período muito anterior a chegada dos europeus às Américas. Os vestígios que os arqueólogos encontraram em suas escavações e investigações atestam isso. Os seus achados traziam em suas representações sacerdotes com corações nas mãos. O sentido dessa imagem na época simbolizava um ritual que invocava a proteção dos deuses para o próximo ano de colheitas.

Uma imagem dessa nos dias atuais tem outra sorte de entendimento, pois as representações estão circunscritas ao tempo e o espaço. Essa é uma relação simplista para retratar o que a imagem é em seu tempo – uma linguagem eficaz. Tanto a temporalidade quanto a espacialidade circundam o sentido da imagem, mas sua finalidade sónica permanece inalterada - comunicar algo a alguém³⁴. Ela é atemporal!

O domínio das linguagens sempre foram instrumentos de poder, desde as civilizações mesopotâmicas até a sociedade da Idade Média. Quando a Igreja Católica dominava o seu tempo em vários matizes, as representações do conhecimento eram o próprio monopólio e assim cooptava as mentes dos povos de seu tempo e espaço. Por meio das imagens sacras nas igrejas, catedrais e basílicas construía um imaginário da fé e os fiéis passavam a seguir as representações como assertivas que precisavam perseguir para alcançar o reino dos céus (ver imagem 4).

Essas imagens e esculturas proporcionavam uma linguagem visual que cooptava seus desejos e impunham medos e assim os conduziam a cumprir a vontade da Igreja católica daquele tempo. A sociedade contemporânea vive imersa em um grande fluxo de imagens visuais de todos os matizes. Há uma miríade de formas, usos e finalidades, mas esse evento não é exclusividade de nossos dias; isso vem de longe. Está atrelada ao surgimento do homem na terra.

Imagem 4 – O juízo universal, de Michelangelo Buonarroti



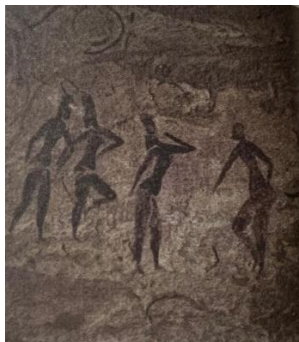
Fonte: Boulos Júnior (2016a, p. 269)

³⁴ O algo é aquilo que ela representa, sua mensagem, seu conjunto de informações; a alguém é o grupo ou o particular para quem a mensagem imagética está destinada. Isso não quer dizer que as imagens eram produzidas para serem compreendidas, mas elas sempre representam a episteme de seu tempo.

A partir dessa condição de existência da imagem farei uma abordagem dessa problemática situando-a no presente, antes faremos um percurso no decorrer do tempo histórico procurando localizá-la e identificar suas relações dentro de seu instante temporal (MACIEL; RÊGO; CARLOS, 2017)

O mundo atual com suas telas sofisticadas para reproduzir imagens visuais de vários formatos e resoluções; antes eram as paredes das cavernas (ver imagem 5).

Imagem 5 – Tassili n´Ajje, Argélia



Fonte: Boulos Júnior (2016a, p. 32)

Podemos dizer que, antes de todas as demais formas de linguagens havia a imagem visual como uma forma de comunicação. Por meio dessas representações o mundo primitivo era comunicado e as relações intersubjetivas alicerçadas entre seus agrupamentos humanos daquele tempo.

Essa é a forma mais primitiva da linguagem e também a mais sofisticada, pois por meio do signo-imagem consegue-se tanto transmitir um grande fluxo de informações quanto desenvolver o potencial comunicativo entre os seres humanos.

2.1.2 A imagem visual e sua relação sógnica

Os idos do século XX viram florescer muitas ciências e dentre elas destaco duas do campo da linguagem: a linguística – voltada para a linguagem verbal e um conjunto de significantes (não iremos nos ater a ela nessa pesquisa); a semiótica – voltada para a linguagem não-verbal, uma ciência de toda e qualquer linguagem (iremos nos ater aos pressupostos elencados por ela voltada para as imagens visuais). Assim, sendo como assevera Santaella (1983, p. 7):

[...] o nosso ‘estar-no-mundo’, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, [...]” nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...[...] através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexo quanto são complexos e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem.

A todo instante estamos deparamo-nos com uma série de imagens à nossa volta que possuem diversas informações, das mais simples – uma placa de trânsito com uma orientação: proibido estacionar e parar, que se não for compreendida causará uma série de transtornos aos envolvidos, multa ao motorista, acidentes, engarrafamentos etc.

As mais sofisticadas – um gráfico logaritmo de aplicação da bolsa de valores que projetam os lucros futuros baseado em tendências numéricas históricas, mas que são apresentados por meio de figuras que oscilam o tempo todo e para serem compreendidas é necessário compreender o que cada oscilação representa. Dessa forma, uma compreensão equivocada levará um investidor a perder muito dinheiro o que gerará uma série de problemas a todos os envolvidos.

Nesses dois tipos de imagens visuais citadas, podemos perceber uma mesma necessidade – compreender o que vemos. Sem essa compreensão, a relação com o mundo das coisas em qualquer ordem será dificultada, e em alguns momentos não ocorrerá. Algo similar às pessoas que desconhecem as letras (os analfabetos) sentia quando estavam diante das palavras escritas. Por exemplo: em um letreiro de ônibus para o trajeto para ir a algum lugar³⁵. Algo similar, se dá na relação com as imagens visuais que se apresentam à frente de muitas pessoas na atualidade e em específico no caso desta pesquisa com muitas imagens visuais que se apresentam aos alunos (as) à medida que os assuntos são estudados e o LD de história é utilizado. Muitos as veem, mas não compreendem. E, como muitas das relações sociais de comunicação se dão por meio delas, esse processo passa a ser prejudicado.

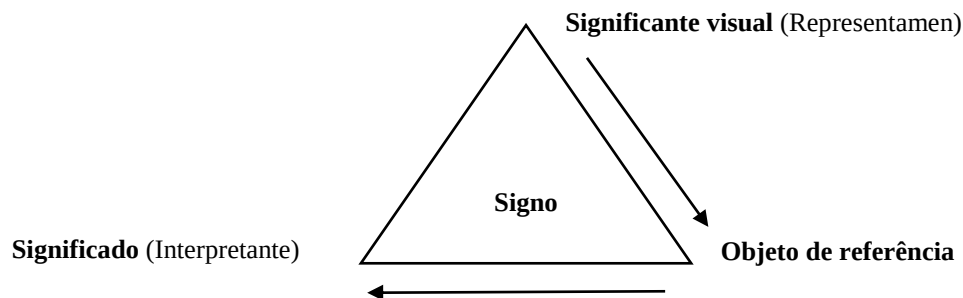
Os seres humanos nunca ficaram restritos a uma única forma de linguagem ao longo da história da humanidade, eles sempre fizeram uso de várias formas (desenhos, pinturas, danças, rituais etc.). Destarte, a “linguagem, independente de qual seja, é uma forma social de comunicação e de significação” (SANTAELLA, 1983, p. 7). Assim, todo o fenômeno cultural acontece, posto que é ao mesmo tempo exercido pelo ato comunicativo. Partindo desse entendimento, “a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação as linguagens possíveis” (SANTAELLA, 1983, p. 10); e seu campo de indagação é a vida. Assim, ela procura tornar inteligível, compreensível e explicitar o ser da linguagem – o signo, sem o qual não há linguagem de qualquer natureza.

³⁵ O autor desta dissertação passou por isso quando criança em meados dos anos 80. Eu estudava no centro do Recife e para ir à escola não tinham problemas, pois minha mãe me levava. No entanto, para retornar precisava pegar o ônibus Mirueira, mas ainda não sabia ler direito (eu tinha uns 8 anos nessa época), então eu fixava minha visão no “Mi...” e quando ia ler o restante o ônibus já havia passado. Em alguns outros casos o letreiro estava apagado. Era uma sensação horrível, olhar e não entender o que se via.

Ao olhar as coisas do mundo, partindo desse entendimento sobre a essencialidade do signo para compreender o que vemos nos voltamos para os estudos sobre a semiótica desenvolvidos por C. S. Peirce (1839-1914) que aprofundou essa temática em sua pesquisa fornecendo uma concepção triádica do signo e a ilustrou por meio do triângulo de Ogden e Richards (1972, p. 32). Essa forma de apresentar sua teoria possibilitou ver como a relação s gnica acontece (ver esquema 1) e no caso dessa pesquisa como se d  a semiose³⁶ sobre as imagens visuais postas nos LD de história do EM da rede estadual da PB.

Partindo de um modelo triádico de signo, o signo da imagem se constitui de um significante visual (representamen para Peirce), que remete a um objeto de referência ausente e evoca no observador um significado (interpretante) ou uma ideia do objeto. Já que o princípio da semelhança possibilita ao observador unir os três elementos constitutivos do signo, não de estranhar que o conceito de imagem seja reencontrado nas denominações de cada um dos três constituintes.  s vezes, a palavra “imagem” designa o representamen no sentido de desenho, fotografia e quadro (SANTAELLA; N TH, 2015, p. 61).

Esquema 1 – Representação triádica do signo



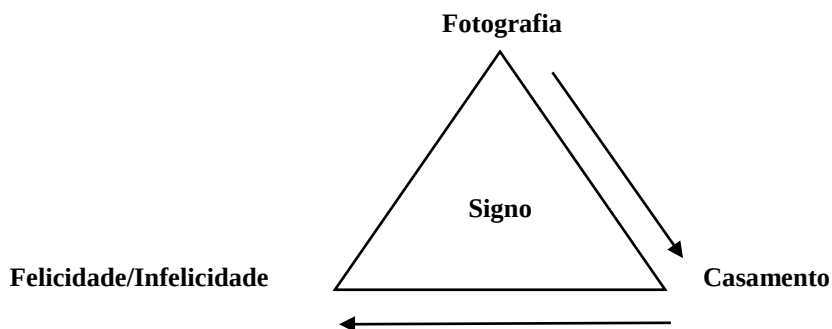
Fonte: Elaborado pelo autor³⁷, 2020

Assim, essa compreensão proporciona “uma gama muito útil de ferramentas analíticas que permitiu penetrar nos interiores dos signos visualizando sua natureza” (SANTAELLA; N TH, 2015, p. 61). Isto posto, posso fazer a análise de uma imagem evocando esse entendimento da representação triádica do signo de Peirce. Assim, partindo desse pressuposto supracitado, tomando uma fotografia de um casamento qualquer temos essa relação s gnica explícita (ver esquema 2): a fotografia, o significante visual; o casamento, objeto de referência; e o significado, felicidade ou infelicidade.

³⁶ Na perspectiva peirceana é a ação dos signos a fim de determinar um interpretante (significado). Aprofundando o entendimento Peirce que também o conceituou como um processo no qual o signo tem um efeito cognitivo sobre o intérprete ou observador. Cf. N TH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Anna Blume, 1995.

³⁷ Desenvolvi este esquema da relação s gnica como uma representação espacial com base nos estudos sobre a semiótica desenvolvidos por C. S. Peirce (1839-1914).

Esquema 2 – Representação triádica de uma fotografia de casamento



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

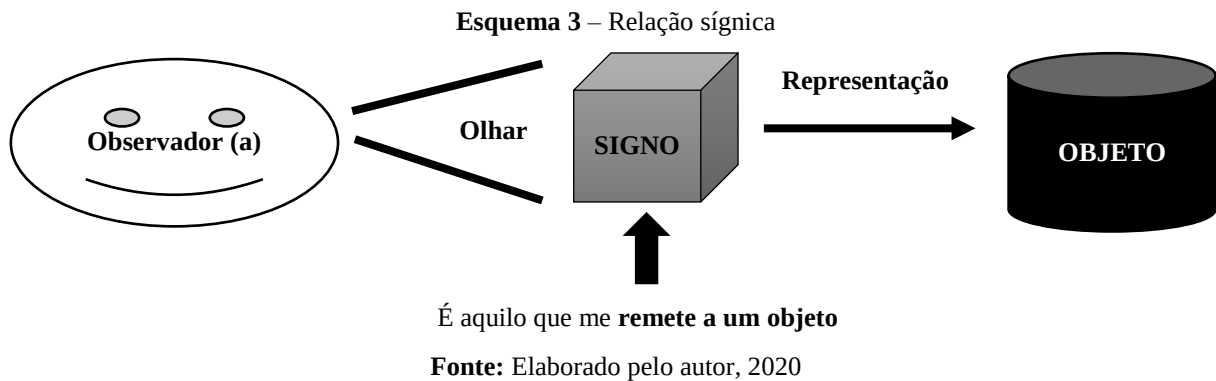
Dessa forma, irei discorrer sobre alguns entendimentos peirceano a respeito do signo que julgo válidos para a compreensão das imagens visuais.

Santaella (1983, p. 32) afirma que:

O homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta (compreende)³⁸ essa representação numa outra representação, [...] “Daí que o signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende do signo, isto é, aquilo que é representado pelo signo.

Os seres humanos ao longo de sua existência desenvolveram relações sígnicas para conhecer as coisas do mundo (exterioridade). É comum pôr alguma coisa no lugar de outra para que haja um entendimento. Por exemplo: em uma corrida de automóvel geralmente se aciona uma relação sígnica para dizer que o carro que anda atrás dos demais parece uma tartaruga; uma criança que não quer sair da piscina, do rio ou do mar parece um peixe. Essa relação sígnica se constitui em uma ação comum nas conexões de entendimento humanas sobre o que veem. É natural buscar dar uma percepção melhor do dito em relação ao visto por meio de um signo. Que pode ser qualquer coisa, ele pode assumir o lugar de um determinado objeto para representá-lo. Desta forma, podemos dizer que o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto (ver esquema 3).

³⁸ Grifo do autor, no sentido de fazer uma pequena observação de sentido da palavra usada, pois a mesma não coaduna com o sentido que se dá o referencial teórico-metodológico desta pesquisa. No sentido desta pesquisa quando olhamos para algo real e que está posto em uma materialidade que se apresenta ao nosso olhar não procuramos interpretar, mas compreender acionando saberes que estão postos naquilo que vemos, nesse caso as imagens visuais.



O signo apresenta inúmeras propriedades, mas nesta pesquisa vou me ater apenas àquelas relacionadas a dinâmica da imagem visual em seu processo semiótico de significação do que se vê.

Em referência ao objeto, a relação triádica do signo é coordenada por três modelos semióticos que podem ser denominados assim:

Ícone: Um significante visual (Representamen) – Um signo com qualidades próprias que o qualifica em sua relação com um determinado objeto; representa o objeto por características de semelhança ou analogia. Exemplos: Estátuas, desenhos, fotografia desde guardem semelhança com o que representam (ver fotografia 1) (FERNANDES, 2011, p. 176).

Fotografia 1 – Foto de casamento



Fonte: Acervo pessoal

Índice: Um significante visual (Representamen) – Um signo que guarda relação com o objeto ao qual se refere em virtude ser afetado por ele, mas não é ele; é uma espécie de ícone que aponta para algo que ainda não se vê, mas que apresenta indicialmente sem ter traços de semelhança. Quem vê um indício logo sabe que há algo por trás. Pode-se asseverar que ele é um signo de grande utilidade para as relações humanas no contexto sociocultural ao qual se está inserido. Exemplos: Fumaça na floresta que é um índice de incêndio (ver fotografia 2); já fumaça saindo da chaminé de uma padaria é um aviso de ter pão no forno e em breve estará pronto, as nuvens se avolumando no céu ficando escuras é um índice que vem chuva (FERNANDES, 2011, p. 178)

Fotografia 2 – Foto de fumaça na Amazônia



Fonte: Alberto César Araújo/Amazôn³⁹

³⁹ Disponível em: <<https://amazoniareal.com.br/amazonia-real-reune-indigenas-ribeirinhos-e-cientistas-em-debate-sobre-mudanca-climatica-no-icbeu-manaus/queimada-no-sul-do-amazonas-foto-alberto-cesar-araujoamazon/>>. Acesso em: 7 out. 2020.

Símbolo: Um significante visual (Representamen) – Um signo no qual sua relação com o objeto se dar por meio de uma convenção; opera por meio de duplicação e requer uma ideia geral. Um símbolo é algo que quando olhamos para ele sabemos o que significa, há uma convenção em relação àquela imagem visual que está ali diante de olhos. Exemplos: Uma pomba branca voando, símbolo da paz (ver imagem 11); o brasão de uma universidade; uma montadora de automóvel que tem sua marca registrada em um símbolo na frente de seu carro (FERNANDES, 2011, p. 179).

Imagem 6 – A pomba da paz



Fonte: Astrocentro⁴⁰

Os três modelos semióticos supracitados estão presentes na dinâmica da imagem visual em relação ao seu objeto representado. Mas, o signo não precisa continuar guardando semelhança com aquilo que representa como assevera Foucault (2016, p. 72): “No limiar da era clássica, o signo deixa de ser uma figura do mundo e deixa de estar ligado àquilo que ele marca pelas linhas sólidas e secretas da semelhança ou afinidade [...]”.

Essa ruptura observada por Foucault provocou: “o deslocamento das relações sógnicas do mundo das coisas para um mundo dos signos das coisas, ou seja, das representações no sentido de Foucault, o sistema dos signos se torna, então, a moldura de relação dos signos” (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 24).

Uma situação discutida por muitos teóricos culturais e pós-estruturalistas de que houve uma crise da representação do mundo no século XX, e como resultado surgiu um novo quadro de relações de signos (SANTAELLA; NÖTH, 2015). Dessa forma, o signo se constitui num elemento livre que pode ser acionado a fim de tomar a forma que melhor lhe couber para representar aquilo para ao qual foi designado. Segundo Foucault (2016, p. 78): “o signo não representa uma coisa e, assim, representa a ligação de duas ideias, uma da coisa que representa, outra da coisa representada.” O signo após a libertação da semelhança do representado passa a ter a liberdade em sua relação de representação do objeto. Ele pode tomar qualquer forma para representá-lo, até formas e relações que não resguardam qualquer similitude com o objeto representado. Por exemplo: quando um goleiro em uma partida de futebol leva um gol por debaixo das pernas – é dito que o mesmo levou um frango. É acionado um signo que representa esse acontecimento que ficou registrado em uma imagem visual fotográfica (ver fotografia 3). Sabemos que essa ave não guarda qualquer relação de semelhança com o fato ou a bola, mas foi

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.astrocentro.com.br/blog/espiritual/significado-pomba-da-paz/>>. Acesso em: 7 out. 2020.

usada de acordo com a liberdade que o signo tem para representar o objeto a qual está em relação.

Fotografia 3 – Goleiro levando gol (frango)



Fonte: ESPN⁴¹

2.1.3 A imagem como fonte documental

A História como campo do conhecimento, se afastou do uso das imagens como fonte histórica para produzir saberes de seu tempo, tratando-as com desprezo e diminuindo o seu potencial dentro da academia por meio de uma historiografia que não fazia menção delas em seus compêndios. Foi um verdadeiro processo de silenciamento.

As imagens são fatos históricos significativos de seu tempo, pois trazem em si, nos seus registros pictóricos aquilo que é pertencente ao seu tempo e espaço. Os grandes períodos da História têm seu tempo marcado em artefatos culturais imagéticos (bidimensionais ou tridimensionais), a saber: pinturas rupestres, afrescos, vasos de cerâmica, estátuas, esculturas, templos, pirâmides e muitos outros que os identificaram ao seu tempo histórico e assim os historiadores puderam através de suas investigações descobrir aquilo que em muitos livros de história nos apresentam de conhecimento sobre determinado tempo. Isso foi fruto do estudo dessas fontes documentais imagéticas, pois “a imagem condensa a visão comum que se tem do passado” (KNAUSS, 2006, p. 99). Muitos achados da antiguidade são de um tempo que ainda não existia a escrita, outros são de uma época em que após o seu surgimento ainda não era dominante como forma de registro. Assim, não dar a devida importância as fontes visuais é desprezar um grande potencial de análise das sociedades em seu tempo por meio desses vestígios deixados.

O surgimento do novo código de caracteres – a palavra escrita, não substituiu a imagem como meio de expressão comunicativa em seu tempo. Pelo contrário, havia uma coexistência entre elas. Isso é evidenciado em artefatos culturais da antiguidade encontrados que traziam registros escritos e visuais complementares, o que nos traz uma ideia de proximidade entre eles

⁴¹ Disponível em: <http://www.espn.com.br/video/408269_pixotada-weidenfeller-leva-frangaco-entre-as-pernas-em-vitoria-do-dortmund>. Acesso em: 6 out. 2020.

em seu tempo. No Egito Antigo, a escrita hieroglífica, “o entalhe sagrado”, era um bom exemplo dessa coexistência, pois era formada por um sistema de caracteres que usava tanto símbolos quanto figuras para representar o que se queria comunicar. Isso pode ser evidenciado de uma forma muito clara no Livro dos Mortos⁴²(ver Imagem 7) que era composto por essa associação entre partes escritas (traços) e outras visuais (figuras e símbolos).

Imagem 7 – Livro dos Mortos do Egito Antigo



Fonte: Boulos Júnior (2016a, p. 69)

O momento em que começou a haver um distanciamento entre elas, a História passou a ter enormes prejuízos. Pois, passaram a ser tratadas como fontes documentais divergentes; o que não representava a convergência que ambas sempre registraram ao longo da maior parte do tempo conforme os achados arqueológicos apontam (RÜSEN, 2007). Mas, com o passar do tempo o processo da escrita vai se especializando e cada vez mais aqueles que a dominam adquiriam o poder de falar e ser ouvido. No primeiro momento, os sacerdotes eram responsáveis por interpretar “a vontade dos deuses” (ORTIZ, 2011).

Desempenhavam tanto uma função de confirmar um monarca no poder quanto de administrar os impérios nesse período da antiguidade, pois seu grupo social eram os detentores dos saberes registrados nos livros sagrados – como muitos eram intitulados. Com o adiantar das eras essa centralização de poder pelo fato de dominar o saber (as letras) adquire apenas uma outra roupagem.

Na Europa da Alta Idade Média vai se criando uma elite das letras (a casta palaciana⁴³) (SANTOS, 1998) que se fecham em si e excluíam os demais do processo de conhecimento. À

⁴² Como é conhecido popularmente, é o nome dado a uma coletânea de textos e hinos religiosos do antigo Egito, escritos em sua maior parte em rolos de papiros e colocados nos túmulos junto das múmias. A principal função dos textos era ajudar o morto em sua viagem para o outro mundo, garantindo-lhe uma passagem segura na viagem para o além. Cf. BUDGE, Ernest Alfred Wallis. **O Livro Egípcio dos Mortos**. 6. ed. São Paulo: Pensamento, 2009.

⁴³ Carlos Magno, coroado pelo Papa Leão III no ano 800 AD como Imperador do Sacro Império Romano Germânico, passou a ser o soberano de toda a cristandade. Para administrar seu vasto território criou as escolas palacianas que funcionavam junto aos mosteiros (escolas monacais), aos bispados (escolas catedrais) ou às cortes (escolas palatinas). Seus administradores vinham desses lugares. Essa ação criou uma elite palaciana que dominava as letras (minúscula carolíngia) – a escrita e a leitura em todo o território que hoje compõem os territórios da França, Norte da Itália e Alemanha. Cf. SANTOS, Maria Januária Vilela. **História Antiga e Medieval**. São Paulo: Ática, 1998.

medida que esses grupos iam dominando a arte da escrita, mais e mais documentos eram produzidos que circulavam dentro de seus vastíssimos territórios. Assim, o conhecimento ia ficando cada vez mais restrito ao grupo que dominava os seus códigos.

Apesar do crescimento da linguagem verbal por meio da palavra escrita ser um fato na história da humanidade; outro fato, que acontece concomitantemente e que a historiografia relegou durante muito tempo é evidenciado nas palavras de Knauss (2006, p. 99):

Não se pode deixar de reconhecer o potencial de comunicação universal das imagens, mesmo que a criação e a produção delas possam ser caracterizadas como atividade especializada. A imagem é capaz de atingir todas as camadas sociais e ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido da visão.

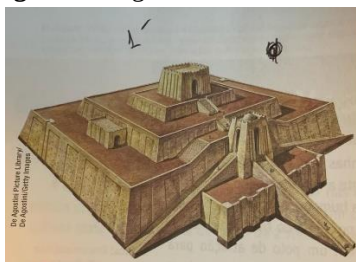
A imagem retrata algo comum a todos em seu tempo. Ela possui grande relevância quanto um documento histórico, pois carrega em si toda a historicidade de sua época. Além disso, há o efeito comunicativo produzido por ela sobre todas as camadas sociais. O ato de ver⁴⁴ é algo empírico que não necessita de muitas elucubrações, está patente a todos em todas as épocas. Partindo desse pressuposto, podemos entender que as imagens são compreensíveis por quaisquer pessoas.

Neste sentido, faremos investigação inicial através dos longos períodos históricos, a fim de testificar que as imagens visuais possuem tanto relevância como são uma fonte documental quanto à possibilidade de uso para a compreensão do tempo e espaço investigado que o pesquisador delimitar. Na antiguidade, os rituais que eram realizados pelos sacerdotes nas antigas civilizações mesopotâmicas produziam um efeito de estupefação nos súditos diante daquelas cenas, eram sacrifícios, geralmente com derramamento de sangue, feitos no cume dos Zigurates⁴⁵ (ver imagem 8).

⁴⁴ É uma realidade desde que a pessoa possua o órgão em plena funcionalidade. Ver é uma sensação que produz efeitos na mente de quem observa determinada imagem. Essa ação é uma das mais importantes para o aprendizado, pois ela vem muito antes do que qualquer outra. Por exemplo: a criança em primeiro lugar ver algo, depois se relacionar por meio do tato, e em seguida descobre o que é aquilo pelos nomes que dão e constantemente repetem para ela. Assim, ela se relaciona com o seu novo mundo e passa pelas fases de desenvolvimento. Na contemporaneidade, a audiodescrição procura ajudar pessoas a superar as barreiras da impossibilidade do ato de ver, há uma ação de tradução de imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais, como filmes, fotografias, peças de teatro e eventos em geral. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

⁴⁵ É uma forma de templo escalonada, criada pelos sumérios que foi usado posteriormente pelos babilônios (Amoritas e Caldeus) e assírios, uma grande arquitetura da época do antigo vale da mesopotâmico e erigido na forma de pirâmides em degraus em sua grande maioria. A forma era o de vários andares construídos um apoiado no outro, com o diferencial de cada andar a possuir área menor que a plataforma inferior sobre a qual foi construído — as plataformas poderiam ser retangulares, ovais ou quadradas, e seu número variava de dois a sete. Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Antiguidade Oriental**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

Imagem 8 – Zigurate de Ur dos Caldeus



Fonte: Boulos Júnior (2016a, p. 52)

Há também os rituais egípcios de mumificação dos Faraós que realizado pelos sacerdotes no interior das Pirâmides (ver imagem 9) no qual um deles se vestia de Anúbis⁴⁶ que fazia parte da configuração imagética.

Imagem 9 – Esfinge e Pirâmide de Quéfren



Fonte: Boulos Júnior (2016a, p. 66)

Nesse mesmo bojo de rituais estão incluídos os das civilizações pré-colombianas⁴⁷ (CARDOSO, 1981) que desenvolviam suas práticas ritualísticas similarmente aos povos mesopotâmicos e também possuíam pirâmides escalonadas (Zigurates) onde eram feitos os sacrifícios humanos com mais regularidades⁴⁸ o que chocou os dominadores espanhóis quando de sua

⁴⁶ Era o deus dos mortos, da mumificação e do submundo segundo a antiga religião do Egito. Considerado o guardião dos túmulos e juiz dos mortos, ele era representado com o corpo de homem e a cabeça de um chacal. No ritual de mumificação um dos sacerdotes vestia a indumentária de Anúbis para a execução do processo de mumificação do Faraó. Cf. DOBERSTEIN, Arnoldo Walter. **O Egito antigo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

⁴⁷ Formado pelo **Maias e Astecas** que se desenvolveram num vastíssimo território que abrangia os territórios da América Central, respectivamente ocuparam os territórios, hoje, pertencentes a Guatemala e o Sul do México, região conhecida como Mesoamérica, no qual desenvolveram grandes centros urbanos com uma área agrícola bem desenvolvida. Por fim, a civilização Inca, que ocupou a parte Oriental da América do Sul, a região andina que na atualidade abrange os territórios do Chile, Equador e Peru. Cf. CARDOSO, Ciro Flamarion. **América pré-colombiana**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

⁴⁸ Os súditos astecas, por sua vez, tratavam de oferecer diariamente sangue novo a *Huitzilopochtli* – o deus do Sol e da Guerra – sua origem buscava assento no mito de que, em tempos imemoriais, o deus *Huitzilopochtli* teria ficado gravemente ferido após saltar sobre uma fogueira. As demais divindades do panteão asteca, para salvá-lo, alimentaram-no com o próprio sangue, de modo que o moribundo se recuperou e agraciou o mundo com luz. Para que no dia seguinte houvesse luz mais uma vez, e não trevas (escuridão). Isto é, tratar-se-ia ou de uma liturgia sagrada do sacrifício dos deuses ou apenas de sua mera continuação. Disponível em: <<https://incrivelhistoria.com.br/sacrificios-astecas/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

chegada ao continente americano (PRIOLLI, 2009). A visualidade das cenas denotava aos súditos um conjunto de valores presentes que não precisavam de palavra para explicar o que estava ali caracterizado.

E, os achados arqueológicos nos templos e em fragmentos de registros nos apresentam a importância que a imagem tinha nessa época para regular a sociedade.

Na medievalidade, as imagens eram artifícios muito importantes utilizados pela Igreja Católica para comunicar aos fiéis seus preceitos de fé e assim guiá-los por meio dos signos religiosos que eram pintados nas paredes e nos tetos das igrejas, nas esculturas espalhadas em vários lugares em que a fé católica tinha fincado suas raízes, dentre os quais podemos aludir: praças, passeios, escolas, cemitérios etc. O papa Gregório, o Grande, no século VI, define muito bem essa perspectiva do uso das imagens em detrimento da escrita⁴⁹:

Uma coisa é adorar um quadro, outra é aprender em profundidade, por meio dos quadros, uma história venerável. Pois aquilo que a escrita torna presente para o leitor, as pinturas tornam presente para os iletrados, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes veem a história que devem seguir, e aqueles que não conhecem o alfabeto descobrem que podem, de certa maneira, ler. Portanto, especialmente para o povo comum, as pinturas são o equivalente da leitura (MANGUEL, 2001, p. 143).

Dessa forma a Igreja Católica se reconfigurava por meio de expressões imagéticas da fé, primeiramente na Europa, posteriormente por todos os lugares que a fé católica alcançava. Com o passar dos séculos essa ação de pôr símbolos da fé nas fachadas a fim de serem vistos antes dos fiéis entrarem na nave; das pinturas no interior das mesmas (SEVCENKO, 1994, p. 62) com algumas esculturas de ícones da fé (BURCKARDT, 1991), por exemplo: um mártir, um santo ou a virgem Maria em suas muitas nomenclaturas adicionais, passaram a ser comum nas inúmeras igrejas católicas a partir de então⁵⁰ (ver imagem 10).

⁴⁹ Em 1025 ocorreu o **Sínodo de Arrás** que define mudanças no programa escultóricos da Igreja Católica. No qual as estátuas agora deixariam de ser um bem artístico para o usufruto apenas da aristocracia e passariam a ser exibidas nas fachadas das igrejas para que os iletrados que eram incapazes de ler pudessem ver e entender a fé. Esse sínodo foi o responsável por uma verdadeira revolução arquitetônica nas igrejas espalhadas pela Europa, pois a partir dele aquilo que o Papa Gregório, o Grande, disse lá no século VI sobre a importância das imagens para a promoção da fé passou a ser uma ação sistemática da igreja no intuito de usar as imagens para comunicar a fé e seus dogmas aos fiéis, pois como ir à igreja regularmente (Hebreus, 10, 25) para as missas, pelo menos aos domingos, é um dos princípios religiosos e assim poderiam contemplar as imagens tanto no interior da nave quanto na fachada da igreja. Cf. CHING, Francis D. K.; JARZOMBEEK, Mark; PRAKASH. **História Global da Arquitetura**. Tradução: Alexandre Salvaterra. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

⁵⁰ Ibid.

Imagem 10 – A Virgem e a criança com Santa Ana (Sant’anna), de Leonardo da Vinci, 1508



Fonte: Boulos Júnior (2016a, p. 269)

A modernidade representa um período de rupturas das estruturas estabelecidas há muito tempo. É o momento que explodem revoluções burguesas em vários lugares. Dentre os vários fatores desses conflitos há a ascensão dessa nova classe social, a burguesia, que suplanta a nobreza, e vinha em declínio desde o instante da formação dos Estados Nacionais Modernos (Portugal, Espanha, França e Inglaterra) no período do século XIV ao XVI.

Essa formação precisava de um ativo muito importante para manter as novas estruturas de poder que apenas a classe burguesa dispunha e estava disposta a fazer uso dele sem medidas. Em contrapartida, a nobreza possuía um *status quo* em seu nome (títulos nobiliárquicos), que proporcionavam uma série de regalias. Mas, isso era muito dispendioso para a Coroa. Pois, apenas sugava o erário público. E, em volta desse grupo havia um imaginário⁵¹ configurado com o propósito de dar essa posição de superioridade para que todos pudessem vê-los assim. No entanto, com o passar do tempo, a nobreza passa a ser suplantada pela burguesia que tem seu *status quo* baseado no poder econômico.

A partir desse momento, muitas revoltas foram financiadas por esse grupo, tanto na Europa (Revolução Francesa e posteriormente a Era Napoleônica) quanto na América (Revolução Americana e posteriormente a independência das 13 Colônias formando os EUA) (HOBSBAWM, 1977). Assim, podemos perceber pelo que a história nos apresenta que “a burguesia construiu o mundo a sua própria imagem e semelhança” (HARVEY, 2009, p. 40).

⁵¹ Imaginário aqui não é uma ideia na mente, mas que toma forma num conjunto de imagens produzidas externamente que são captadas pelo olhar e que se configuram na mente de quem vê. É uma forma de construir uma ideia de superioridade em relação a outrem. Esse imaginário social era construído por uma série de ações, tais como passeios públicos com roupas típicas da realeza (luvas, chapéus, sobrinhas etc.), jantares com um infinidades de pratos e talheres que demonstravam o quanto eles eram superiores aos demais que não saberia se portar ali naquela mesa, suas casas imensas repleta de espaço e móveis que denotava o poder aquisitivo, por fim a proximidade do rei em sua corte – uma prova do poder político que precisa ser externado para que todos vissem o nobre na corte. Cf. FALCON, Francisco José Calazans; RODRIGUES, Antônio Edmilson M. **A formação do mundo moderno: A construção do Ocidente séculos XIV ao XVIII**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

Ela passou a dirigir as estruturas de estado por meio de financiamentos e assim como a nobreza criou um conjunto de ações externas imagéticas (as etiquetas) para serem observadas pela sociedade e assim terem por meio da imagem visual produzida a efetivação de seu *status quo*. Eles introduziram vestimentas (os ternos⁵² com as cartolas, roupas típicas de homens de negócio) que o caracterizaram e efetivaram sua distinção na sociedade de seu tempo.

É nesse período que a hegemonia da palavra escrita é firmada surgindo os grupos de letrados que lançaram os fundamentos do pensamento moderno que alicerçaram praticamente todas as instituições daquela época e ainda influenciam o pensamento contemporâneo. Elas também mantiveram uma comunicação imagética efetiva por meio de inúmeros quadros pintados⁵³ nessa época que tanto retratavam seu tempo quanto criavam realidades imaginárias, mas que eram expostas ao olhar em exposições públicas, restritas nesse momento, nas residências como forma de demonstrar galhardia.

Como uma rica representação do seu tempo, as imagens visuais, bem como as sociedades que nos precederam fizeram um uso abundantemente delas, nos assevera Knauss (2006, p. 100):

Desse modo, desprezar as imagens como fontes da História pode conduzir a deixar de lado não apenas um registro abundante, e mais antigo do que a escrita, como pode significar também não reconhecer as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida.

Por meio do estudo das imagens compreendemos sua importância como fonte de discursos de uma época que ficou registrado artisticamente em suas produções. Seus significados não estão restritos aos dados que especialistas atestam, mas a um processo de construção cultural. O que nos permite a possibilidade de novos campos de pesquisa para a história por meio da investigação de um acervo imagético que em cada tempo a sociedade deixou registrada em painéis, quadros, paredes, esculturas e pinturas de uma forma geral.

⁵² A história do terno moderno, traje oficial de estadistas e homens de negócios ocidentais, originou-se na França, na Versailles de Luis XIV, no século XVII. O ambiente era suntuoso e, tão formal quanto as salas de reunião de grandes empresas e órgãos públicos. De acordo com a história, os alfaiates do Rei Sol – os melhores da Europa – tiveram a ideia de fazer a roupa básica do soberano, composta de casaca, colete e culotes, tudo no mesmo tecido. Três peças, essa é a origem da palavra terno. Cf. Marie Amorim. Disponível em: <<http://www.fashionbubbles.com/historia-da-moda/a-alfaiataria-e-o-poder-do-terno/>>. Acesso em: 30 set. 2020.

⁵³ A burguesia gozava de um poder financeiro que até então nenhum outro grupo na história dispôs. Ela financiava a manutenção de monarcas no poder, grandes viagens marítimas, construções suntuosas que denotava o seu poder em cada coluna, pavimentava um sistema financeiro que dava mais lucros aos seus integrantes. E, assim como ocorreu no Renascimento Cultural uma parte de seus vultuosos lucros foram investidos em arte. Diferentemente do que aconteceu antes, que era uma arte que criticava a igreja, o pensamento religioso, as formas; agora a arte tinha um ar diferente, eram autorretratos, imagens bucólicas, símbolos de poder e construções idealizadas para lançar os fundamentos do que desejavam ver no futuro. Cf. FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973.

A visualidade é um terreno de disputas simbólicas, bem como sociais ao longo da história da humanidade como assevera Ballandier (1982, p. 7): “o poder só se realiza e se conserva pela produção de imagens, pela manipulação de símbolos”.

Dessarte, podemos inquirir a importância que as imagens tiveram ao longo do tempo para a manutenção de reinos, impérios e grupos no poder. E, estudá-las, em seu tempo e espaço, nos permite compreender o quão fundamental elas foram em cada sociedade que nos precederam.

2.1.4 A historiografia e a crítica das fontes

Um dos princípios basilares para a História é sem dúvida alguma a veracidade das fontes de pesquisa. A partir do Renascimento Cultural passou-se a verificar com mais afinco as fontes (SEVCENKO, 1994), pois era uma época de efervescência artística e muitas falsificações eram produzidas, assim a crítica passou a ser mais rígida. Proporcionando uma ampliação do campo da historiografia que se debruçou sobre o dilema das autenticidades das fontes. Essa ação proporcionou a construção de um amplo conhecimento sobre o que era legítimo e o que forjado. À medida que a crítica documental crescia e se desenvolvia como campo epistemológico ela passou a lançar os alicerces da historiografia. Como consequência disso, a História como disciplina ficou centrada na comprovação documental dos fatos.

A historiografia ganha extrema força durante a Modernidade, uma vez que passa a ter o poder de dizer o que é autêntico (BLOCH, 2002, p. 97). Diante de tal fato, passa a elaborar uma sistematização dos princípios a fim de identificar os vários tipos de documentos.

Esse é o momento fundacional do “método erudito” (KNAUSS, 2006, p.100). Dessa maneira, a história e a erudição passam a andar juntas nas pesquisas. Mas, é a erudição quem diz, por meio do seu método (crítica documental) o que pode ser investigado ou não, por ser uma fonte documental oficial de autenticidade.

Esse poder que a erudição adquiriu ao longo da Modernidade fez com que a história passasse a ter um caráter institucional, pois sempre ficava a mercê das erudições para avançar em suas pesquisas. Doutra sorte, as pesquisas e o que brotava dali não era aceito como oficial.

A erudição com sua metodologia restringiu a ampliação das fontes de pesquisa, o que causou grandes prejuízos aos estudos das demais fontes históricas. Restrita apenas ao domínio da palavra escrita e oficial. Isto gerou uma hegemonia sobre a historiografia. Por isso, temos grandes prejuízos na utilização das fontes visuais nas pesquisas históricas.

Há uma ambiguidade de erudição na Modernidade. Pois, ela lançou os fundamentos da crítica documental, que dita as regras da historiografia (o que pode ser aceito como fonte oficial

para a pesquisa) que tem na fonte escrita sua base para a produção da história; também é nesse período que houve uma revalorização pela Antiguidade Clássica – a arte clássica é consumida nesse período com tamanha voracidade que não há precedente em outro momento da história da humanidade. Mas, as descobertas e conquistas desse momento produziram uma série de saberes que foram sistematizados caracterizando um arcabouço de fontes não-escritas. No entanto, todo o conhecimento produzido por essas fontes (imagens e artes antigas) vão constituir a tradição dos antiquários⁵⁴ (NICOLAZZI; MOLLO; DE ARAÚJO, 2012).

Haverá um momento em que a história caminhará em duas direções distintas. Em uma, seguirá pelo caminho da história oficial, baseada nas fontes documentais – escritas institucionais; na outra, o antiquariado caracterizado pela erudição clássica, trilha um horizonte aberto, com maior liberdade, para se dedicar ao estudo das fontes do passado que incluíam não apenas os textos escritos, mas “um infinito conjunto de imagens da Antiguidade” (KNAUSS, 2006, p. 101).

Essa maior liberdade para se trabalhar com as fontes deu aos antiquários a capacidade de produzir uma história com maior destaque no mundo das imagens.

Eles foram os grandes responsáveis pela validação de muitas imagens como fontes históricas. Uma vez que, nenhuma instituição possuía mais conhecimento sobre as referências do passado que eles.

Essa dicotomia seguiu por muito tempo. Elas passaram a ser intituladas de: história oficial, que possui uma metodologia científica de investigação do passado por meio de fontes escritas autênticas (consagrada a partir do século XIX); não-oficial, que possui as fontes de sua pesquisa não confiáveis (são diversificadas). A noção de documentos se definiu como prova dos fatos históricos. É nesse cenário que as imagens como fonte de pesquisa histórica foram desprezadas pela historiografia.

Mesmo possuindo enorme potencial, sua fonte documental foi relegada, aceita apenas em situações que as fontes escritas não se mostravam suficientes para explicar determinado fato de uma sociedade, então recorriam as imagens.

O início do século XX é marcado por uma profunda crítica ao modo como a história continuava a ser feita. Dessa maneira, foi ampliada a perspectiva documental para além do texto

⁵⁴ No decorrer dos séculos XV, XVI e XVII, muitos pesquisadores consideram que houve uma gradativa retomada dos conceitos romanos da pesquisa antiquária, que valorizavam o estudo do passado clássico, assim como uma abordagem que se baseava nas técnicas específicas operadas pelos antiquários antigos, como a escrita sistemática e descritiva, em decorrência de um movimento de renovação dos estudos sobre as línguas clássicas no contexto europeu. Segundo esta perspectiva, o antiquariato renascentista teria se iniciado na Itália do Quattrocento, e a partir de então se espalhado por boa parte da Europa na forma de uma metodologia científica organizada. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Antiqu%C3%A1rio>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

escrito, que passou a investigar tudo o que o ser humano deixou no passado e podemos usar para compreender. Dessa forma, será necessária uma interação com muitas áreas do saber para investigar os achados e assim ter uma visão mais clara. Tal tendência tem promovido uma aproximação da história com outras disciplinas das ciências humanas, sociais, biológicas e exatas no sentido de desenvolver uma metodologia mais adequada aos novos tipos de textos. Esse foi um acontecimento que marcou a virada para a constituição de uma nova história⁵⁵ que fará uso de uma multiplicidade fontes para sua pesquisa:

Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, [...] foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador (CAR-DOSO; VAINFAS, 1997, p. 569).

A historiografia contemporânea passou por uma grande transformação em seus objetos de pesquisa. Partindo desse novo pressuposto que foi lançado – o paradigma de uma cultura visual e imagética, percebemos uma renovação do interesse em pesquisas voltadas aos estudos das imagens com diferentes enfoques que passam a influenciar tanto as ciências humanas quanto às sociais. Assim, volta-se uma atenção maior para o campo da cultura visual. A década de 90 é um marco muito importante de virada para os estudos das imagens, sobretudo os Estudos Culturais⁵⁶ que deram uma grande contribuição ao avanço dos estudos visuais quando criaram

⁵⁵ É a história associada à chamada *École des Annales* que foi fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929 para divulgar a sua nova abordagem, e na geração seguinte, a Fernand Braudel. A expressão “a nova história” é mais conhecida na França. Foi o título dado a uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Que traz “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Foi agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*. A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma tradicional”. Segundo esse paradigma a história deveria ser baseada em documentos (registros oficiais). O movimento de mudança surgiu a partir de uma percepção difundida da inadequação do paradigma tradicional diante das mudanças do mundo no início do século XX. Assim, os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram que buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. Alguns se voltaram para as fontes orais; outros à evidência das imagens, por exemplo: Ivan Gaskell (*História das Imagens*) – Curador de Pinturas do Museu Margaret S. Winthrop dos Museus de Arte da Universidade de Harvard. Cf. BURKE, Peter (Orgs.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

⁵⁶ O campo dos Estudos Culturais surge, de forma organizada, através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Inspirado na sua pesquisa, *The Uses of Literacy* (1957), Richard Hoggart funda em 1964 o Centro. Ele surge ligado ao English Department da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação da mesma instituição. As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, vão compor o eixo principal de observação do CCCS. Três textos que surgiram no final dos anos 50, são identificados como as fontes dos Estudos Culturais: Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson com *The Making of the English Working-class* (1963). O primeiro é em parte autobiográfico e em parte história cultural do meio do século XX. O segundo constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a idéia de que a “cultura comum ou ordinária” pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência com o mundo das Artes, Literatura e Música. E o terceiro reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa de um ponto de vista particular – a história “dos de baixo”. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3363368/mod_resource/content/1/estudos_culturais_ana.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

o programa de Estudos Culturais e Visuais da Universidade de Rochester (EUA), que marcou a institucionalização dos estudos visuais (KNAUSS, 2006, p. 103).

Esse acontecimento foi de suma importância, pois ele integrou profissionais de várias áreas. Pouco tempo depois outras universidades aderem também a este novo campo de pesquisa e passam a institucionalizá-lo e incluí-lo em seus programas de graduação e pós-graduação, o que denota um crescimento de importância para o estudo das imagens na História contemporânea. Uma das grandes contribuições para a consolidação desse campo foi dada por meio da obra organizada por Jéssica Evans e Stuart Hall⁵⁷, *Cultura Visual* (1999), na qual uma de suas partes é tratada a questão do olhar e as subjetividades.

Foi um momento que constata o crescimento dos EC⁵⁸ no meio acadêmico e fora dele (a comunidade extramuros). Os estudos visuais florescem e por meio da orientação das leituras e problematização dos escritos desses autores consagrados como: Walter Benjamin, Roland Barthes, Jacques Lacan e Michel Foucault – consolidaram uma base historiográfica para as futuras pesquisas que a partir desse momento seguiram em crescente expansão.

Uma das grandes definições contemporâneas da História foi feita por Marc Bloch (2002, p.55): "a História é o estudo do homem no Tempo". Continua a ser atual para os estudos históricos. Pois, ela nunca foi estática e imóvel em seus pressupostos. À medida que o mundo passa por um conjunto de transformações por meio da ação dos homens e mulheres, as perguntas dos (as) pesquisadores (as) da história mudam visando querer entender os novos objetos que surgem de acordo com o seu período histórico. Mas, um fato indelével é que os seres humanos em seu tempo e espaço sempre deixaram suas marcas registradas na cultura.

⁵⁷ Foi um jamaicano que viveu (1932-2014) e trabalhou na Inglaterra, transitando constantemente entre culturas diferentes em seu próprio processo identitário. Esta experiência o motivou e inspirou para as reflexões que construiu acerca da identidade, dentro da perspectiva dos estudos culturais. O autor faleceu recentemente (fevereiro de 2014) e deixou para os pesquisadores um primoroso legado científico, sendo alguns de seus escritos mais importantes: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*; *Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais*; *Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo* e *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Cf. POLETO, Júlia; KREUTZ, Lúcio. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 199-203, maio/ago. 2014.

⁵⁸ Apresentam uma promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e se dirige a muitas das lutas no interior da cena atual. Em relação a sua história intelectual, suas diversas definições, suas atuais aflições e afinidades e diversos objetos de estudo estão os estudos visuais que tem crescido como campo de pesquisa principalmente nas últimas décadas no pós-estruturalismo e pós-modernismo. Um diferencial dos EC é que se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. Sua metodologia ambígua, desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolagem. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva. A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto. Assim, as metodologias sempre carregam os traços de sua história, incluindo metodologias que agora têm uma história dentro dos próprios EC. Cf. DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Há um deslocamento da história da arte⁵⁹ para a cultura visual, que estabelece um movimento da arte para o visual e da história para o cultural dentro dessa nova perspectiva acadêmica de investigação da cultura visual como objeto de pesquisa. Com esse período de mudanças ocorreu a virada cultural proposta pelos EC, na qual enfatizava que as práticas sociais e suas relações seriam práticas de significados. Na sequência, ganha destaque a expressão de “virada visual” (JAY, 2002, p. 271), momento de ênfase para o lado social do visual, assim como para os processos cotidianos de olhar.

Antigamente buscou-se investigar os vestígios para entender a sociedade que a produziu; não seria diferente *a posteriori*. O tempo presente é o das imagens. Destarte, conhecer o *modus operandi* imagético é compreender a sociedade nesse tempo. Perguntas elementares que nos ajudam a ter uma melhor visão do quadro investigativo que vislumbramos são do tipo: quem produziu as imagens? Qual a sua finalidade? O que elas dizem e para quem falam? São todas perguntas que os historiadores fizeram ao longo do tempo e continuarão a fazer atualmente na investigação sobre as imagens registradas em algum lugar que realmente podem ser vistas, e desse modo passam a ser pesquisadas.

Isso foi um primeiro passo. Uma vez que, a história contemporânea estuda as imagens para compreender que sociedade está em formação e como ela comunica seus valores e saberes através das representações imagéticas.

Assim, a grande contribuição que os EC deram à formação de uma nova historiografia foi a construção do conceito de cultura visual, no qual o foco recai na análise da imagem visual como elemento dos processos de produção de sentido em contextos culturais estabelecendo desta maneira o território dos estudos visuais – um novo campo de pesquisa (KNAUSS, 2006, p. 106).

A relação entre a história e o campo visual na contemporaneidade tende, em um primeiro momento, a um processo de aproximação para um melhor entendimento do campo; em seguida, a um aprofundamento advindo dos conhecimentos gerados das pesquisas deste campo de outras áreas de saber. Assim, quando o historiador se aproxima da imagem visual ele a transforma em fonte de informação para a sua investigação por meio de indagações sobre seus usos e funções dentro de seu contexto cultural. Dessa forma, eles procuram “respostas dentro desse novo campo de pesquisa” (DE MENESES, 2003, p. 12).

⁵⁹ É em grande parte relacionada apenas à arte e à percepção das hierarquias qualitativas em seu interior. Suas produções intelectuais estavam voltadas de forma explícita e implícita aos museus e galerias. Embora este aspecto discriminatório da disciplina esteja sendo cada vez mais questionado por alguns profissionais nos últimos anos, ele ainda persiste. Cf. BURKE, op. cit., p. 238-239.

A pesquisa da imagem ao longo da história da humanidade é utilizada de diversas formas e maneiras. Na antiguidade, são usadas como representações de uma autoridade divina, portanto incontestável, na Idade Média, representam sobretudo uma autoridade religiosa intrínseca e muitas possuem funções pedagógicas a fim de edificar a fé por meio da visualidade – por isso, houve nesse momento movimentos iconoclastas para destruí-las e assim diminuir o poder da igreja onde quer que tivesse uma imagem; na Modernidade, as imagens anunciam o novo em detrimento do antigo, o período das Luzes que suplantaram a “Idade das Trevas⁶⁰”, do obscurantismo conforme foi trabalhado esse sentido no período posterior pelos pensadores de seu tempo, mas contestado por vários historiadores (LE GOFF, 2005, p. 25). Esse é marcado por um momento de grandes descobertas científicas, inclusive na área da óptica.

A aceitação da imagem como fonte de pesquisa proporcionou à história um enorme ganho no campo de pesquisa composto por novos objetos que anunciam novos saberes ao serem investigados. Um grande exemplo é o de Baxandall (1972)⁶¹ que demonstrou como os fatos sociais conduzem, pela experiência do cotidiano, ao desenvolvimento de certos hábitos e mecanismos visuais que se convertem em elementos identificáveis na produção e no consumo das pinturas⁶². Isto ocorre por meio de um conjunto de ações que passaram a ser desenvolvidas na cidade de Florença, pois a mesma encontra-se em efervescência cultural⁶³, e uma ação pedagógica será desenvolvida entre os membros da burguesia que os dota de conhecimento sobre estilos que produzirão gostos artísticos.

O estudo das imagens visuais proporciona a disciplina da história uma observação que não fica restrita às palavras escritas, que estão atreladas a uma corrente historiográfica de um tempo com determinadas influências políticas e ideológicas. A investigação das imagens não está disposta a negar os interesses da semiótica e da problemática do sentido, mas em ultrapassá-

⁶⁰ Essa expressão foi usada com mais afinco na modernidade, mais especificamente pelos iluministas em seus escritos para criar um ar de superioridade em seu tempo. Aquele ar de contraste entre o antigo sendo superado pelo novo; as trevas pelas luzes e assim por diante. Mas, essa expressão foi cunhada pelo sábio italiano Francesco Petrarca no século XIV para descrever o que ele considerava um declínio na qualidade da literatura da época em relação aos tempos dos antigos gregos e romanos. Cf. SEVCENKO, op. cit., p. 55.

⁶¹ Esta data é referente ao texto original, mas em 1991 foi publicado a obra em português.

⁶² Seu estudo está voltado para o período do Renascimento italiano chamado de *Quattrocento* – época das grandes realizações. Momento que a cidade de Florença reassume a hegemonia incontestável da cultura italiana e europeia. A burguesia passa a ser educada no caminho da arte clássica e por meio de seu fausto passam a consumir muitos quadros dos novos pintores que florescem em Florença que postumamente tornaram-se grandes expoentes: Fra Angelico, Filippo Lippi e o sublime Sandro Botticelli. Cf. BAXANDALL, Michael. **The eye of the Quattrocento**. Painting and experience in the 15th century. Oxford: Oxford University Press, 1972.; SEVCENKO, op. cit., p.58-60.

⁶³ Este é o período de ascensão dos Médici, que controlarão Florença de 1434 a 1492, seguindo-se Cosme, Pedro e Lourenço de Médici, o Magnífico (àquele para quem Maquiavel escreveu, O Príncipe). Cf. Ibid., p. 56.

los e podendo analisa-las e assim descrevê-la dentro de seu contexto cultural, mas não ficando preso às convenções estruturais do tempo e espaço.

Hoje, o uso documental da imagem visual, é como vetor para não só produzir história, mas também voltado para a elucidação de sua própria historicidade (DE MENESES, 2003, p. 13).

2.1.5 Um mundo imagético no século XXI

O mundo contemporâneo é marcado pela onipresença da imagem, como assevera Da Silva (2010, p. 68): “configura-se como um fenômeno social e histórico de produção de sentidos e representação”. Assim, podemos perceber o quanto as relações sociais são intermediadas por imagens que se constituem como referências simbólicas em praticamente todas as relações do cotidiano. Para qualquer lugar que se vá ali há uma imagem. São de múltiplas formas e cores. Estão espalhadas pelos espaços urbanos, nos interiores das residências através de fotografias, quadros, adesivos, etc.

Há as imagens eletrônicas e mais recentes, as digitais. Nesse contexto de presença imagética, o olho é o órgão mais utilizado ao longo da breve existência humana. Um dos grandes pesquisadores sobre a importância da percepção daquilo que o olho vê⁶⁴ foi o renascentista “Leonardo da Vinci, um dos mais virtuosos pintores desse período que trabalhava com os efeitos de luzes e sombras” (SEVCENKO, 1994, p. 64).

Em um de seus muitos manuscritos⁶⁵ há uma frase: “O olho, que é a janela da alma, é o principal órgão por meio do qual o entendimento pode ter a mais completa e magnífica visão das obras da natureza⁶⁶.” Assim, partindo dessa citação renascentista que já foi internalizada na sociedade como um dito popular, é por meio dos olhos, daquilo que vemos que passamos a sentir algo (tristeza ou alegria, felicidade ou infelicidade). Há um saber prático nessa imbricação

⁶⁴ “O *sensus communis* é ativado pelo órgão da percepção (impressiva), situado a meio caminho entre este e os sentidos. ” Segundo o renomado pesquisador Michael Gelb, a percepção é capacidade de potencializar os sentidos de forma integrada, elevando o nível de consciência humana, o que Da Vinci fazia muito bem. Disponível em: <<http://leonardodavinci.cc/sensus-communis/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

⁶⁵ A British Library, do Reino Unido, digitalizou um caderno inédito do gênio italiano. Intitulado “*Codex Arundel*”, o livro conta com 570 imagens em alta definição, desenhos, diagramas, artigos e pequenos textos, nos quais o gênio aborda assuntos como ciência e arte, além de trazer notas pessoais. Disponível em: <<https://www.traduzca.com/manuscritos-de-leonardo-da-vinci-sao-digitalizados-pela-british-library/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

⁶⁶ Naturalmente, o olho foi um dos objetos de estudo de Leonardo Da Vinci, que dedicou boa parte de seus manuscritos a compreender não apenas a forma como as imagens são captadas e processadas pelo olho, mas também a relação da visão com os demais sentidos do ser humano. Disponível em: <<http://leonardodavinci.cc/o-olho-e-a-aparencia-das-coisas/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

de significados, no qual o ver consiste em uma experiência empírica concreta que para conhecer o mundo sensível⁶⁷ e se relacionar com ele é necessário vê-lo:

Nesse processo de reconhecimento das coisas existentes, no caso, o das imagens produzidas pela humanidade e seu modo de existência é de fundamental importância o pressuposto de que ver é uma sensação. E, como tal, entendido primariamente natural, que existe independente de nossa subjetividade histórica e social. Em outras palavras, a sensação é uma necessidade ontológica de todo ser vivo. Ela é a via primária por meio da qual os seres vivos acessam o mundo, conhecem-no e se relacionam com ele (CARLOS, 2011, p. 11).

O mundo contemporâneo, está a capturar uma miríade de imagens tanto pela visão central quanto pela lateral⁶⁸. O uso da imagem para comunicar algo é um acontecimento que permeia toda a esfera humana da atualidade. Dessa forma, existem as formas tradicionais de usos das imagens: os outdoors com suas propagandas que estão espalhadas pelas áreas de grande circulação de pessoas, desde grandes avenidas até locais de grandes aglomerações; as revistas que apresentam em suas capas imagens que chamem a atenção daqueles que as verão nas bancas; os jornais que associam imagens com títulos de destaque para provocar o leitor à sua curiosidade por essa associação; os panfletos promocionais que chamam a atenção dos transeuntes com cores fortes e destaques visuais das informações que se quer comunicar, são distribuídos em esquinas e cruzamentos de circulação de pessoas.

Existem também as novas formas que fazem uso das tecnologias: os televisores um mecanismo de dois mundos, pois existem em transição entre mundos (do século XX para o XXI), visto que no século passado marcou uma evolução, mas nesse, ela passa por uma série de inovações nos aspectos de sua composição material e física, com mais funcionalidades, no entanto mantém sua função essencial – constituir o ideário contemporâneo por meio de um conjunto de imagens que são veiculadas na premissa de ser um entretenimento, e devido a sua grande inserção social e de acesso universal das diversas sociedades.

⁶⁷ É uma abordagem que Platão faz por meio do Mito da Caverna de Platão, onde ele divide o mundo em dois. Para nossa pesquisa vamos nos ater apenas as relações com as coisas concretas, aquilo que é plausível - o Mundo Sensível. Segundo Platão é nesse mundo onde se encontram a maioria das pessoas, aprisionadas, que somente podem ver sombras de imagens manipuladas por outros, tanto na sua forma como na sua dimensão. Acerca disso ver: MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 60.

⁶⁸ Acerca disso Vicente (2010, p. 114,115) assevera com muita clareza sobre essa perspectiva da visão que nos permite compreender melhor: “O olho capta diariamente milhares de imagens, mas nem todas são armazenadas conscientemente, por que o órgão sensorio visual focaliza a imagem analisando seu destaque, aquilo que está mais em evidência, e deixa de lado as mensagens importantes que se focalizam por trás. A parte do olho que focaliza a figura de uma mensagem é a denominada de fóvea. Ela é composta pelas células-cone, conhecidas como fotorreceptores que têm a função de ver as cores [...] aquilo que não foi visto conscientemente, é captada pelas células bastonetes, que constituem a parte periférica do olho, denominado de visão periférica”.

Os novos aparelhos de mídia como os smartphones, computadores, notebooks e tablets que surgiram e dominam a maior parte das relações sociais de comunicação, eles são ferramentas de comunicação que estão inseridos em vários contextos culturais que vão desde o entretenimento até usos os usos profissionais.

Todavia, todos fazem uso de imagens em seu campo visual, um verdadeiro fenômeno imagético em mãos. Assim, apresentam grande potencial para tornar as suas mensagens mais claras, sucintas e diretas, no qual os usuários possam compreender num simples ato de olhar. Dentro das relações mercadológicas do mundo pós-moderno⁶⁹, de cultura fragmentada, na qual as grandes corporificações usam uma infinidade de imagens para divulgar seus produtos e quando conseguem atrair a atenção de seus clientes por meio das imagens cumprem a finalidade de comunicar seus valores:

Com efeito, o produto e o serviço posto na imagem e sua representação configurada visualmente seduzem quem vê, aguçam seu desejo, sugerem-lhe perspectivas, despertam sua curiosidade e conferem visualidade à existência da mercadoria, disseminando o consumo em massa e constituindo uma espécie de identidade comum, que, ao fim e ao cabo, ratifica a ideologia do bem-estar e da felicidade social, pela via da aquisição e do usufruto de bens e serviços, o que consolida a economia capitalista (CARLOS, 2011, p. 8).

A imagem no mundo capitalista passa por um processo de transformação, uma espécie de reconfiguração de seu pressuposto – um mecanismo de mediação do saber, passando a ser um produto no mercado de consumo (pinturas, fotografias, logos etc.). E, também, podemos compreender que somos na atualidade sujeitos dependentes dessas imagens, pois define como os sujeitos e grupos são definidos em suas identidades.

⁶⁹ Momento de crise das estruturas modernas que marca a transição para algo novo que ainda não nasceu, mas sentimos as agonias como uma parturiente. Os efeitos dessa crise podem ser sentidos na educação escolarizada que dá sinais de não mais atender as necessidades de seu tempo. O que pode se ver pelas discussões que se avolumam sobre qual escola deveria ser erigida na contemporaneidade. Ainda não se sabe, mas já há um consenso entre os educadores que, a que está aí precisa de profundas mudanças estruturais. Então, de uma forma simplista, sem aprofundar essa questão que não é o objetivo desta pesquisa, podemos entender que pós-modernidade anuncia as crises das velhas estruturas que não atendem mais aos anseios desse novo mundo que nasceu moderno, e assim as questões modernas, tais como: as grandes narrativas e as ideias transcendentais passam a ser contestadas, pois elas não encontram mais alicerces nesse mundo que se forma. É um momento que ganha espaço as micronarrativas, as ideias contingenciais, enfim aquilo que é referente a vida das pessoas em eu cotidiano. Cf. VEIGA-NETO, Alfredo J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 10-14.

A ela é incorporada um valor de mercado dentro do processo de ampliação do capital na sociedade contemporânea e assim inserida no mercado consumidor, o que transforma a imagem em um produto cultural⁷⁰. Essa ação de transformação pela qual a imagem passa no contexto do capitalismo contemporâneo é algo muito parecido com a lenda do rei Midas⁷¹ que tudo que tocava transformava em ouro; assim também consiste esse sistema imerso na sociedade, de valor para o mercado.

A sociedade do século XXI vive embebecida, impregnada, entrelaçada e imbricada com tantas imagens no seu cotidiano. Com isto, podemos afirmar, a partir de uma percepção elementar visual do nosso entorno, que em nenhuma outra época da humanidade houve tantas imagens presentes na vida dos seres humanos como atualmente (JOLY, 2012).

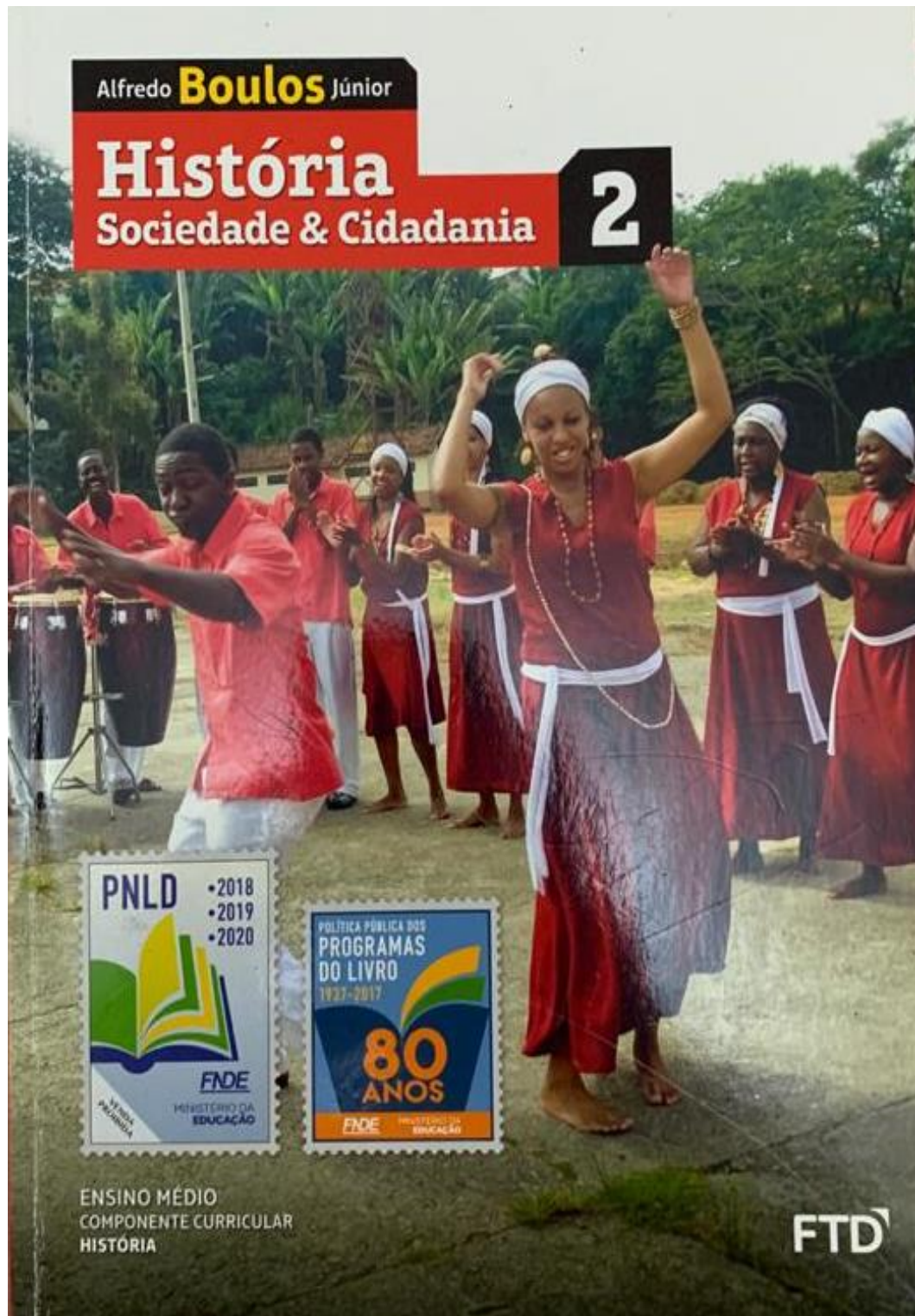
Nesse sentido, a presente faz uso de imagens quanto representação de um objeto tomado da realidade. Não será apresentado aqui ou trabalhado qualquer outra categoria de imagens que não seja aquela capturada pelo olhar nas páginas no LD de história do EM. Pois, a imagem é um artefato cultural que expressa a complexidade de seu tempo. É uma representação tanto daquilo que está na mente do ser humano quanto do mundo exterior, mas, inscrito em algum suporte para registro da posteridade que os LDs de história do EM trazem em suas páginas.

⁷⁰ Um fenômeno característico do capitalismo presente nas sociedades industriais do século XIX, a saber, a criação de um mercado consumidor de bens culturais. Acerca disso ver: ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

⁷¹ A lenda diz que Midas prestou um favor a Baco, cuidando de seu pai adotivo Sileno que estava perdido e bêbado. Assim Baco, O deus da vinha e do vinho, muito benevolente, concedeu um pedido a Midas. Este, sem refletir muito, pediu o dom de transformar em ouro tudo o que por ele fosse tocado, assim como acontece no mundo capitalista da atualidade – tudo vira mercadoria. Baco mesmo percebendo a ânsia gananciosa de Midas, Baco realizou o pedido. A partir desse momento tudo o que Midas tocava virava ouro. Uma verdadeira maldição. Ao pegar a taça de vinho e tocar com seus lábios na bebida, esta se transformou em ouro líquido. Midas ficou desesperado ao perceber que jamais poderia se alimentar novamente e nem ter contato com quem amava. Por exemplo: sua filha, Phoebe, vendo seu desespero tentou socorrê-lo e, ao tocá-lo, transformou-se em uma estátua de ouro. Cf. OVIDIO. **Metamorfoses**. XI, 85-193. Tradução de Ana P. Veja. 3. ed. Sevilla, 2002-2008.

2.2 O livro didático de história

Imagem 11 – Capa do livro: História Sociedade & Cidadania, 2º Ano



Fonte: Boulos Júnior (2016b)

No início da Idade Média, toda vez que **pés** são mostrados em posições iguais, lado a lado, conferem ao personagem majestade e equilíbrio, sugerindo sabedoria e virtude. Mas, como **os pés** também tocam a poeira do solo, simbolizam além disso a humildade e a servidão voluntária, como exemplificado, na iconografia cristã, em retratos de Maria Madalena ao lavar com suas lágrimas **os pés** de Cristo, e do próprio Cristo ao lavar **os pés** dos discípulos na Última Ceia. Mais importante ainda, **os pés** representam nosso pacto com a terra, a promessa de pertencermos a algum lugar, [...]. **Os pés** solicitam a terra embaixo de suas solas, declaram uma posse. O Édipo despojado (seu nome significa “Pé Inchado”) [...] Édipo foi pendurado muito acima do solo que ele não mais herdaria. O conquistador espanhol Hernán Cortés conta que **os pés** do imperador asteca, o grande Montezuma, eram proibidos de tocar o solo fora do palácio porque tudo que tocavam se tornava imediatamente sua propriedade. **Nossos pés** afirmam nossa presença (MANGUEL, 2001, P.100,101, grifos do autor).

A imagem visual acima representa uma expressão cultural religiosa de matriz africana que desenvolve seus ritos através de uma ligação dos pés com a terra⁷² onde está sua ancestralidade, seu alicerce, sem a qual a ligação não se efetua. Logo que vi essa imagem da capa do livro da 2º Ano (fonte primária desta pesquisa) veio em minha mente com a passagem do livro supracitada.

Ainda sobre as expressões da religiosidade cultural de matriz africana, é importante observar que os pés possuem uma infinidade de relações e funções, mas tomando como referência sobre a imagem e a citação temos uma relação de coexistência, uma vez que “a palavra está inscrita na imagem” (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 58). Ambas representam os pés, não como um membro inferior do corpo, sofrível; mas, como um ente muito importante em suas relações de significado (da imagem e da citação). No entanto, sua relação mais fundamental está em sua ligação com o tangível, com a realidade que os cerca.

É dessa forma que os LDs de história se apresentam nesta pesquisa. Neles, as imagens visuais se tornam plausíveis, podemos vê-las. E através da materialidade de suas páginas observamos arqueologicamente a teoria e metodologia se imbricarem, e, por meio delas, analisar e descrever os achados.

2.2.1 A evolução dos suportes de registros dos saberes até a constituição dos livros didáticos

Os saberes de cada tempo da humanidade na terra foram registrados em diversos suportes com informações de suma importância de cada época de evolução dos seres humanos. Havia uma série de usos dos seus registros, um deles, era representar o seu mundo. Isso, possuía uma função didática, sem muitas elucubrações, mas atendia o seu fim – de representação. E, ao longo do desenvolvimento da humanidade na terra, os primeiros *homos* produziram bens culturais e

⁷² Usualmente conhecido como terreiros – locais onde se realizam os cultos cerimoniais da religião. Cf. SANTOS, Mário Ribeiro dos. **Trombones, tambores, repiques e ganzás: a festa das agremiações carnavalescas nas ruas do Recife: (1930-1945)**. Recife: SESC, 2010.

registraram alguns desses acontecimentos de seu tempo, em suportes materiais disponíveis. Esses vestígios foram encontrados e demarcam a história dessas civilizações mais antigas. Os seres humanos na atualidade, igualmente a nossos antepassados também produziram e registraram seus bens culturais.

Os primeiros artefatos culturais encontrados por arqueólogos nas civilizações do paleolítico foram pinturas e desenhos. Eram as formas pelas quais eles comunicavam o que viviam em seu tempo. Foram imagens e desenhos muito conhecidos que retratavam tanto a realidade concreta quanto o imaginário social da época.

Esses registros eram chamados petróglifos, pois, suas grafias foram realizadas em pedras, o meio mais comum desses registros. Em seguida, outros achados foram de suma importância para compreender a evolução dessas civilizações, como elas se relacionavam com meio ambiente e entre si. Temos os primeiros achados nas terras da Mesopotâmia, as civilizações de regadios, entre os sumerianos, povo marcado na história como aqueles que desenvolveram a primeira escrita, as cuneiformes (ver imagem 12). Eram incisões feitas em tabuinhas de argila.

Imagem 12 – Escrita cuneiforme, origem sumeriana



Fonte: Boulos Júnior (2016a, p.60)

Como essas civilizações se desenvolveram às margens dos grandes rios Tigre e Eufrates, o seu *modus vivendi* se desenvolvia em torno da agricultura, portanto, era comum o registro das colheitas em blocos de argilas para que houvesse um controle do que estava guardado nos Ziguates. Nessa mesma região temos os vestígios dos Códigos de Hamurábi, rei Amorita (Primeiro Império Babilônico), que talhou em pedras as Leis de Talião e enviou a vários de seus domínios para que seus súditos soubessem que caso desobedecessem, as sentenças seriam na mesma proporção. Esse conjunto de leis ficaram conhecidas como “olho por olho, dente por dente”.

Por meio de uma ampla pesquisa arqueológica existem outras civilizações que também desenvolveram formas de registrar o conhecimento para comunicá-lo. No Egito antigo há várias formas de escrita que foram desenvolvidas, a mais importante delas era a hieroglífica, voltada

estritamente para a impressão de mensagens em túmulos e templos; havia a hierática, uma simplificação da hieroglífica, e a demótica, utilizada para escritos de menor importância.

O desenvolvimento da escrita veio seguido pela produção de uma rica produção literária capaz de abranger desde os temas cotidianos, até a explicação de mitos e rituais sagrados. Entre os livros de natureza religiosa e moral, destacamos o “Livro dos Mortos”. Os Hebreus, segundo a tradição enquanto eles saíam do Egito e seguiam para a Terra Prometida, Canaã, receberam de YHWH (nome sagrado de Deus para os Hebreus) por meio de Moisés as tábuas da Lei, os Dez Mandamentos, onde registrava um código social e jurídico para que pudessem viver escrito pelo dedo de seu próprio Deus (Livro de Êxodo 34). Isso corrobora com os achados mais antigos dos registros feitos em pedra.

Há um espalhamento dos agrupamentos humanos por várias regiões e uma evolução concomitante nos sistemas linguísticos do século XVI ao IX a. C. Os vestígios mais antigos das linguagens eram baseados em imagens-símbolos que evoluíram e se tornaram diversos sistemas de escrita. Com o passar do tempo a linguagem verbal-escrita (as marcas) se aproximou da linguagem verbal-falada (os sons), chegando aos sinais fonéticos, movendo-se em seguida pelo sistema silábico e, por fim formando a escrita consonântica.

O desenvolvimento dos povos fez com que muitas rotas de comércio fossem abertas e o contato entre povos distantes passou a se dar com mais intensidade. Uma das necessidades para estreitar esse contato era uma linguagem comum ou mais entendível entre aqueles que comerciavam.

Um dos povos responsáveis por esse avanço na comunicação foram os Fenícios, responsáveis pela introdução das vogais no sistema de escrita consonântica, formando o sistema alfabético. Em sua maioria eram constituídos por mercadores e faziam negócios pelos mares com suas embarcações.

Eles interligaram todas as regiões do Mar Mediterrâneo por meio de seus negócios. Seu sistema de governo era conhecido como talassocracia (governo dos mares). Foram os responsáveis por introduzir o esse sistema alfabético na Grécia que adotou e desenvolveu amplamente a sua comunicação, o que posteriormente deu origem ao alfabeto latino e moderno.

Os locais pelos quais os registros eram feitos ao longo do tempo passaram por uma série de mudanças. Vimos que os primeiros registros foram constituídos em pedras, em seguida teremos outros suportes para esse processo de registro, dentre eles a argila, as madeiras, alguns metais, peles de animais, papiro e o papel. Cada suporte desse para a escrita tem a ver com um momento do desenvolvimento civilizacional.

Sobre eles, podemos destacar: O papiro certamente foi o mais prático, por ser flexível e leve, seu uso no Antigo Egito explica-se basicamente pela sua abundância em seguida adotado por gregos, romanos, coptas, bizantinos, arameus e árabes. Grande parte da literatura grega e latina chegou até nós em papiros e continuou a ser utilizado até a Idade Média. Outro suporte para a escrita muito utilizado foi o pergaminho inventado pouco depois do papiro que irá se desenvolver concomitante ao mesmo. O pergaminho era obtido a partir da pele de um animal, em especial cabra, carneiro, cordeiro ou ovelha. Seu nome é uma referência à cidade de Pérgamo, na Ásia menor, cuja fabricação alegadamente se iniciou por volta do século III a. C.

No início do século I A. D. descobriram uma forma mais eficiente para guardar os pergaminhos de um jeito mais apropriada que os rolos. Cada folha retangular passou a ser dobrada uma, duas ou três vezes, cortavam-se as bordas e formando assim um fôlio, quarto ou oitavo. Essas folhas eram encadernadas em capas de madeira fina e lisa. Tal empreendimento deu origem aos livros de hoje.

Os chineses foram os responsáveis pela invenção do papel, um dos produtos que mais revolucionaram o mundo. Seu uso foi decisivo para que os seres humanos difundissem o conhecimento. Quem primeiro fez uso desse invento foram os árabes que o inseriram na civilização mulçumana. O que proporcionou grande expansão das informações pelas áreas dominadas levando a um grande desenvolvimento nas áreas de conhecimento, tais como a medicina, astronomia, matemática, história etc. A Europa medieval resistiu ao seu uso alegando sua fragilidade.

Somente próximo ao fim da Idade Média, por volta do início do século XV o uso do papel começou a ser utilizado devido ser um produto de mais fácil acesso e de valor mais baixo. Esse ato proporcionou grande disseminação do conhecimento pelo continente, com amplo uso nas universidades o que proporcionou uma enorme secularização da cultura. Foi um momento de grande avanço tanto do conhecimento quanto do trânsito das informações entre as regiões europeias.

O século XV foi marcado na história da humanidade por grandes acontecimentos que mudaram o mundo para sempre. Dentre tantos, destacamos “a invenção da imprensa”, pelo alemão Johannes Gutenberg, que na verdade não inventou, mas aperfeiçoou o processo, pois já era conhecido há séculos no Oriente. Esse acontecimento foi fundamental para a edição de livros que tem início em meados do mesmo século substituindo o trabalho iniciado pelos monges copistas nos mosteiros e posteriormente desenvolvido nas universidades que desempenhavam grande função de preservação dos escritos antigos para as próximas gerações.

Assim, a partir da imprensa de Gutenberg os trabalhos passaram a se desenvolver com maior velocidade e, conseqüentemente mais e mais livros eram produzidos e disseminados pela Europa o que passou a ter um grande desenvolvimento intelectual no próximo século.

Há vestígios históricos do uso de LD desde a Idade Média, mas não disseminado no meio escolar, uma vez que nesse período a educação escolarizada possuía tanto outra conotação quanto funcionalidade. E, os mesmos eram produzidos pelos monges copistas, como uma verdadeira obra de arte sacra. É nesse momento também que “são reunidas em um mesmo manuscrito várias obras de certos autores, relacionadas a um mesmo tema” (CHARTIER, 1998, p. 32).

Os livros chegaram ao século XIX após muitas lutas pela sobrevivência por meio de divulgação de ideias e ideais, dessa forma percorreu longas distâncias até chegar às mãos de privilegiados, pois mesmo com a invenção da imprensa eles continuaram sendo um dos artigos de luxo da época, caríssimos. Mas, ao mesmo tempo, nesse mesmo século, houve um grande crescimento de escolas e universidades pela Europa e EUA o que passou a demandar suportes de conhecimento para o uso dos alunos e alunas que fossem confiáveis, pois conforme um entendimento básico, que estivesse atrelado à fé religiosa cristã pensamento dominante nos centros de ensino como assevera Oliveira et al (1984, p. 26):

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados.

Essas escolas eram voltadas para os filhos da classe social burguesa, pois apenas eles podiam pagar pela educação nesse período – um item da vida social muito caro. Assim, a disseminação dos LDs acontecia à medida que a escolarização ampliava por meio de mais unidades de ensino que iam abrindo espaço para a introdução dos LDs, atribuindo ao estudante um mundo de conhecimento. Isso deu também ao professor notoriedade em seus ensinamentos, pois o que ele dizia estava registrado nos LDs nas mãos dos alunos. Isso ampliou a discussão em torno dos saberes nas salas de aula.

Enquanto um livro qualquer dá ao seu autor uma maior liberdade de explicar e abordar suas ideias sem se preocupar com as questões didáticas em suas páginas; se ele conseguirá passar para o leitor o que pretende quando escreveu determinada história; o LD não é assim. Ele tem um objetivo muito claro – servir de suporte para o processo de ensino-aprendizagem. A criação e disseminação do LD surgiu como suporte para o acesso ao saber por parte dos

alunos sob a orientação do professor. Assim, o uso dos LDs pode ser feito de várias maneiras: parcialmente, totalmente, como fonte de pesquisa para dar início aos diálogos sobre determinada temática e mais uma infinidade de formas. Enfim, o livro didático é um bem cultural que ao longo do tempo passou por muitas mudanças. Mas, sua essência continua a mesma – um objeto simbólico daquilo que se pretende comunicar e transmitir a outrem (VICENTE; ESCARRIÃO, 2019).

2.2.2 Os primeiros passos do livro didático no Brasil

Até o ano de 1808, quando D. João VI chegou ao Brasil com a Corte portuguesa, era proibida qualquer atividade de impressão no vasto território colonial era proibida. Foi assim, na esteira da chegada de D. João ao país que a Imprensa Régia foi implantada, com a principal função de permitir o funcionamento do aparelho burocrático da nova sede da Coroa portuguesa.

Esse acontecimento proporcionou que a informação circulasse no território com uma maior celeridade. Bem sabemos que, no primeiro momento, era utilizado para beneficiar a corte, mas com o passar do tempo devido ao adensamento populacional foram surgindo os jornais que passavam a ter uma importância cada vez maior em outras áreas, além do Rio de Janeiro e São Paulo, mesmo sendo nesses locais – a maior concentração da imprensa do território até então ligado ao império português.

Quanto à produção de livros no país, demorou um pouco mais. A maior parte vinha da Europa. Porém, com o crescimento populacional do país cresce a necessidade de educação regular primária. Passa a haver uma demanda que o Garnier, um editor francês, muito conhecido do século XIX, cuidou de aproveitar e juntamente com a impressão das obras de José de Alencar e Machado de Assis deu-se início à impressão de algumas obras com um fim didático. Foi um dos primeiros a investir em obras nesse sentido. Em seguida, na metade do mesmo século o senhor Francisco Alves passou a fazer da produção dos livros didáticos o seu negócio mais promissor, suas livrarias espalhadas pelo Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte tinham a venda dos LDs como principal produto (GRANJA, 2016).

No século XX, com o advento da República, passa a haver um crescimento das escolas públicas e dessa forma uma necessidade de produção maior de LDs para atender esse público que crescia. Com isso, foram criadas leis específicas para a produção dos LDs e sua circulação nos meios escolares. Com a presença desses materiais nos meios educacionais da época os professores passaram a ter um importante suporte para seu ofício. Os LDs tornaram-se assim o “principal instrumento de trabalho dos professores e alunos, como depositário dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares” (CARLOS; VICENTE, 2013, p. 37).

Getúlio Vargas, quando estabelece o Estado Novo em 1937, também estabelece uma série de medidas para a “assegurar a divulgação de obras de interesse nacional e cultural [...]” (CARLOS; VICENTE, 2013, p. 37). Esse foi um marco na produção e distribuição do LD no cenário nacional. Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Decreto-lei nº 1.006/38 que deu a si mesmos amplos poderes para autorizar a confecção e distribuição dos mesmos.

Isto na verdade foi mais um controle ideológico que qualquer outro. Pois, diante do conhecimento histórico sabemos que o Brasil estava vivendo sob a égide de uma ditadura. E, muitas outras ações foram estabelecidas por essa comissão, desde a introdução das disciplinas de moral e cívica até o ensino profissionalizante à classe operária (FREITAG; MOTTA; WANDERLY, 1987).

Todas essas medidas eram compulsórias. Somente em 1945 com a queda do Estado Novo as medidas de controle das mentes por meio dos LDs foram tornadas sem efeito legal, pois um novo Decreto-lei nº 8.460/45 foi editado tanto confirmando a legislação quanto o uso do LD nos estabelecimentos de ensino público. Esse mesmo decreto introduziu um ato administrativo sobremaneira democrático. Ele permitiu que “os professores escolhessem os LDs que iriam usar em suas escolas” (CARLOS; VICENTE, 2013, p. 38).

Em 1964 o Brasil passa a viver sob a égide de outra ditadura militar e as estruturas políticas e administrativas passam por uma série de mudanças. Na questão do LD em específico, passamos a ter uma parceria ente o MEC e USAID em 1966 que como fruto dessa parceria criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático.

Essa nova comissão passa a ser a responsável legal pela produção, edição, distribuição (universalizar o livro dentro do território nacional), criar bibliotecas e formar professores e instrutores dentro do país. Em 1969, houve uma grande ação de distribuição de exemplares em todo o território nacional, cerca de seis milhões. O acréscimo do quantitativo de estudantes matriculados (em sua grande maioria composta por alunos, pois as alunas ainda eram em números bem inferiores), fenômeno que prosseguiu ao longo do século XX e que tomou dimensões de ensino de massa nos anos 1960, implicando em alterações consideráveis no perfil dos alunos (as), professores (as) e materiais disponíveis.

A escola, um local voltado para poucos, passou a receber uma enorme quantidade de estudantes das camadas populares que sempre estiveram excluídas do sistema de educação formal.

Assim sendo, o aumento substancial da população que passou a ser atendida, claramente, exigia o aumento da quantidade de professores, dos quais, muitos, foram formados às

pressas. Nesse novo contexto as funções do LD passaram por mudanças significativas, pois até então o mesmo servia de apoio, mas a partir de agora passa a ter um papel central no trabalho pedagógico do docente, que vai estruturar o seu trabalho com base naquilo que consta no LD. Assim, os LDs passam a ditar o que serão ensinados e requeridos de aprendizado.

Essa mudança ocorre em um ambiente político marcado pelo regime de exceção no qual a oposição a qualquer política imposta pelo governo significa perseguição, desaparecimento e morte. Em 1970 por meio da portaria nº 35 foi aprovado o sistema de coedição de livros junto às editoras nacionais com os recursos no Instituto Nacional do Livro (INL). Essa ação proporcional foi o aumento tanto na edição quanto na promoção de mais LD no território nacional.

Além disso, a modernização das estruturas físicas das obras ganhou novas orientações didático-pedagógicas com inovações metodológicas. Novos autores, em sua maioria oriundos das universidades e do magistério, de preferência, com ampla experiência em ensino. A resolução 113 de 1976 criou uma série de requisitos para avaliar a qualidade do LD, de forma resumida quanto à sua forma (aspectos editoriais) e conteúdo (metodologia e planejamento). Esse ato deu ao LD desde então um certo padrão de qualidade que eram analisados para ser efetuado a compra pelo governo.

A redemocratização em 1985 trouxe ao país novamente a capacidade das decisões acordadas. Os professores foram novamente aqueles quem escolheriam seus materiais didáticos para usarem com seus alunos nas salas de aula das escolas públicas. Assim, “Marco Maciel, o então Ministro da Educação, justificava essa medida: ‘melhor fazer a escolha do livro com o professor que contra ou sem ele’” (FREITAG; MOTTA; WANDERLY, 1987, p. 10).

Vale destacar que o período militar foi de suma importância para a consolidação da promoção dos LDs no país, isso sem levar em conta a questão ideológica que estava embutida em muitas obras com silenciamento sobre determinados assuntos impedidos de falar na época e outros que eram típicos de ditaduras, tais como as disciplinas Moral e Cívica e OSPB.

Em 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa ser a responsável pela PNLD. Ela reformulou as políticas do LD, que passa a ter uma série de interesses diferentes. Pois, o seu objetivo principal era adquirir e distribuir os LDs das mais variadas disciplinas mais dicionários para todos os alunos matriculados na rede pública de ensino.

Em suma, o LD aos poucos vai sendo consolidado como o principal instrumento de transmissão de saberes sistematizados nos meios educativos nacional. É, portanto um artefato cultural que carrega a episteme de seu tempo e ao vê-lo e estudá-lo é perceptível ao pesquisador identificar a formação discursiva em seus assuntos e abordagens, pois eles falam de seu tempo,

mesmo sendo de outros momentos históricos, mas as metodologias de ensino refletem aquilo que o tempo tem como válido.

E, além desse entendimento não podemos perder de vista que “o livro didático, [...] é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola” (MUNAKATA, 2012, p. 185). Sendo um produto, no qual suas relações de materialidade são reguladas pelo mercado que não importa se em suas páginas há exaltação ao capitalismo ou ideias contrárias, desde que – o mesmo venda de acordo com as estimativas propostas de investimento a fim de gerar lucros (Darnton, 1990).

Cassiano (2007) em sua tese premiada pela CAPES assevera que:

O emaranhado de interesses políticos, educacionais e comerciais que constituem o mercado de livros didáticos e a política educacional no Brasil. Examina minuciosamente o Programa Nacional do Livro Didático e mostra como essa política pública, que faria do Estado brasileiro o maior comprador de livros didáticos do mundo, reconfigurou o mercado editorial no Brasil, atraindo grupos internacionais, em particular de origem espanhola.

Desde então os LDs sofreram consideráveis mudanças em sua aparência, seleção, estrutura, forma de apresentação dos conteúdos, tratamento do material iconográfico e propostas de ensino-aprendizagem. Inclusive com o passar do tempo houve mudanças também nas aspirações dos pais, professores e alunos em relação aos mesmos, ao ponto de governos em determinados momentos históricos usarem de seus poderes discricionários para controlar as informações, valores e ideologias que continham neles.

2.2.3 O livro didático como campo de disputas e lugar de tensões curriculares

A sociedade é o ambiente no qual as disputas de poder se desenvolvem e se imbricam. Todas as relações que permeiam a sociedade possuem interesses em seus nós, tecidos de acordo com a força hegemônica de determinado instante.

Assim, as estruturas vão sendo desenvolvidas e arraigadas por um grupo (o dominante), aquele que tem o poder de dizer, geralmente esse grupo cria as regras no qual o jogo social será jogado; o outro grupo (o dominado que precisa se insurgir), marcado pela imposição das regras estabelecidas e que devem se posicionar a partir delas. Geralmente são formuladas sem serem levados em conta suas visões e posicionamentos sociais. Aqui temos um simulacro clássico das várias relações de poder que já se desenvolveram ao longo da história da humanidade, até a atualidade – a sociedade contemporânea (GIROUX, 2003).

No mundo atual, a escola é marcada por incongruências. Pois, como instituição vive uma profunda crise estrutural e funcional. No entanto, espera-se da mesma que cumpra sua

função social de preparar o maior número de alunos (as) a aprender a desenvolver o uso da razão e assim, transformá-las em cidadãos livres (VEIGA-NETO, 1995).

Assim, para que, haja uma sociedade estruturada composta por entes sociais escolarizados, que desta forma seriam cidadãos cumpridores de seus deveres sociais e inseridos nos vários contextos sociais que fizerem parte. Mas, tudo isso tem sido um ledor engado, porque essa escola, nesse formato moderno, contribui mais para aprofundar as desigualdades entre os ricos (grupos dominantes) e os pobres (grupos dominados) (VEIGA-NETO, 1995).

É importante frisar que a escola da modernidade ainda é o modelo que subsiste nos dias atuais com raríssimas exceções. Esse modelo carrega em seu bojo ideais transcendentais – as promessas oriundas do Iluminismo: que por meio de uma educação escolarizada os alunos seriam transformados em cidadãos conscientes com liberdade política e social, e com conhecimento racional. Destarte essa instituição desde o século XVII vem defendendo sua visão de mundo – moderno. Entretanto, há novas perguntas sendo feitas, fruto de um novo mundo, de novos dilemas e de cidadãos que possuem demandas oriundas de seu tempo. Portanto, esta escola moderna que ainda subsiste em seu modelo, é mister ser ressignificada tanto em sua função quanto em sua estrutura.

A crise da educação escolarizada pode ser condensada nas críticas que lhe são feitas por parte dos grupos que se convencionou chamar de direita e esquerda. Da direita vem a acusação de que a escola não atende às necessidades da sociedade (o que na maioria das vezes, significa necessidades dos setores produtivos e empresariais). Da esquerda vem a acusação de que a escola reproduz as desigualdades e injustiças sociais. Isso é mundial e é sentido de modo mais crucial quando se trata de escolas públicas, da educação como um direito social (VEIGA-NETO, 1995, p. 10).

Isso é uma demanda que os grupos políticos de modo geral têm suas críticas e observações opostas diametralmente em suas essências, pois estão arraigadas nas suas visões de mundo que elas denotam o mesmo sentido – é necessária uma escola propositiva. Uma vez que, ela ainda é o melhor local para que o aprendizado seja desenvolvido, visto que, as crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte de seu tempo nela. Uma prova empírica disso é este momento em que o mundo vive num contexto de pandemia, principalmente o Brasil⁷³, que apresenta uma das piores políticas de enfrentamento a essa peste que se alastra ceifando a vida de milhares de brasileiros.

Como consequência desse fato, as aulas presenciais foram suspensas, passando a surgir uma educação remota compulsória, que exige da escola (professores, alunos, pais e os demais profissionais envolvidos nesse contexto) mudanças bruscas em suas pedagogias.

⁷³ O 2º país no mundo, nesse momento, em números absolutos de mortos pelo Covid-19, 151.747 mortes. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/coronavirus/noticia/covid-19-brasil/98089>> Acesso em: 14 out. 2020.

Isso demonstra que a sociedade não está preparada para uma mudança de espaço educativo.

Vale salientar que é de suma importância muitas ações educativas eram desenvolvidas fora desse espaço, em outros lugares. No entanto, a escola ainda é delimitada como zona de debates e enriquecimentos privilegiada nesse processo de ensino e aprendizado, uma vez que foi criada com essa finalidade (LIBÂNEO, 2012).

E, assim é se faz necessário valorizar o espaço físico da escola criando políticas públicas de Estado voltadas para esse fim, pois é na escola que as grandes transformações acontecem, que os cidadãos são formados como tal e dão os seus primeiros passos na sociedade compreendendo quem são, seu valor, aprendendo a conviver com o outro, a ver e entender o diferente, a ter empatia, companheirismo e ser altruísta.

Isto posto, vamos dialogar como a estrutura da formação curricular contribui tanto para manter a visão de mundo dominante das elites quanto para tirar dos sujeitos sociais a liberdade de escolha do caminho que se pretende seguir na senda do conhecimento.

O currículo é acima de tudo um ato político para depois ser um ato pedagógico, uma vez que primeiro são estabelecidos os parâmetros que se quer dar à sociedade para depois se definir como serão ensinados, que conhecimentos são essenciais serem desenvolvidos na sociedade para que as estruturas dominantes persistam, o que deve ser relegado como área de conhecimento a ser esquecida por meio de silenciamentos ou interdições discursivas (FOUCAULT, 2015) são efetivados na elaboração do que estará posto nos currículos que deverão ser trabalhados e vivenciados na educação em milhares de salas de aula dentro do território nacional.

Assim, podemos afirmar que o currículo é um produto cultural de seu tempo e que reverbera os anseios dos grupos dominantes uma vez que, a cultura torna-se uma força pedagógica por excelência:

A cultura emprega o poder em suas conexões com o campo da subjetividade, ela oferece – identificações e noções de sujeito por meio de formas de conhecimento, valores, ideologias e práticas sociais que dispõe e disponibiliza essas formas em relações desiguais de poder, para diferentes setores das comunidades global e nacional (GIROUX, 2003, p. 19).

Para uma compreensão mais clara do conceito de currículo e o porquê a sua elaboração tem tamanha importância para a educação escolar vamos à sua definição etimológica. Deriva de uma palavra latina *Scurrere*, que significa “correr” e refere-se a um percurso que deve ser percorrido (HOUAISS, 2009). Para quem é corredor amador como eu fica claro essa definição, pois quando me inscrevo em uma corrida qualquer logo recebo informações sobre o percurso que devo correr, a prova tem os seus pontos de abastecimento (água e carboidratos), o caminho

para onde seguir o ponto de chegada e os locais que devo passar para registrar a participação no percurso (não posso desviar o caminho), quando finalmente é avistada a linha de chegada, pois quando o percurso está prestes a ser concluído há o estímulo do prêmio, uma recompensa por ter feito todo o trajeto proposto obedecendo o que foi estipulado – a medalha, um símbolo de completude, pois só a recebe quem completou a corrida.

Essa breve analogia entre a etimologia com a minha experiência de corredor amador é para dialogar com o conceito de uma forma mais prática. Quem estabelece o caminho a ser percorrido (o currículo) cria as regras que todos os participantes devem obedecer, senão serão desclassificados. Perderão o direito de receber a medalha ao final da prova (declaração, certificado, diploma etc.). É desta forma que os currículos elaborados criam as normas programáticas que todos os participantes devem seguir.

Os professores (as) devem ensinar segundo o que está proposto, senão incorrem em inadequações propostas dentro das normas do que deve ser ensinado em sala de aula; os (as) estudantes devem ser ensinados (as) segundo o que está estabelecido no currículo, caso contrário sua formação estará defasada sobre imposições normativas e o que serão cobrados (as) em exames futuros para avaliação de sua formação em competências e habilidades (a Prova Brasil e o SAEB são avaliações para diagnóstico) e para o ingresso em universidades públicas e privadas, a exemplo do ENEM que tem a finalidade de avaliar a Educação Básica e serve também como passaporte ao ensino superior por meio do SISU e PROUNI.

Assim podemos ver como a definição do currículo é de suma importância para todo o processo educacional, pois ela estabelece o caminho que precisa ser percorrido e assim introjeta as dimensões de mundo (social, econômica, política e cultural) que desejam sobre aqueles que precisam percorrer esse trajeto proposto (SACRITÁN, 2000).

O estabelecimento de um currículo não é uma ação neutra sem uma determinada influência, mas impregnada por um conjunto de intencionalidades ideológicas, valorativas e políticas que possuem uma finalidade de formar nos sujeitos envolvidos em seu processo uma identidade comum e assim dotá-los de conformação ao mundo que os cerca (FELÍCIO; POSSANI, 2013).

2.2.4 As teorias do currículo e suas influências nos livros didáticos

O LD vai reverberar em suas páginas o percurso teórico-metodológico escolhido previamente para assim ser seguido. Desta forma, é um produto de seu tempo com finalidades múltiplas, e, uma delas é: garantir a manutenção do grupo que está no poder, perpetuando as reali-

dades que se querem manter na sociedade (naturalizar a exclusão social, normalizar as desigualdades sociais, garantir o direito de exploração dos mais poderosos sobre os vulneráveis por meio das leis etc.) como um fato social⁷⁴ preservando assim o seu status quo.

A educação é um fenômeno estritamente humano e intencional que constitui uma prática social⁷⁵ e como tal está vinculada à aprendizagem. Ela existe independentemente do que o indivíduo acredita. Assim, dou início por meio das teorias tradicionais que defendem: o mito do currículo neutro. Que o percurso no qual os alunos e alunas deveriam trilhar em sua formação deveria ser livre das influências ideológicas. Assim, um bom currículo deveria ser neutro.

Sendo assim, o objetivo principal da educação escolarizada era proporcionar uma educação geral, geralmente intitulada – científica. Há uma influência marcante dos EUA na elaboração dos pressupostos desse currículo, uma vez que no início do século XX a sociedade americana vivia severos dilemas educacionais e grupos disputavam a influência na elaboração dos princípios pelos quais a educação deveria ser regulada.

Destas, John Franklin Bobbitt (1876-1956) é considerado seu principal teórico. Ele elaborou um currículo conservador que mesmo pretendendo causar transformações no sistema educacional americano lançou os pressupostos de um sistema similar a uma empresa comercial e industrial visando alcançar resultados por meio de métodos que poderiam ser repetidos em qualquer local e dariam os mesmos resultados, assim como uma experiência científica (SILVA, 2007).

Este currículo também foi influenciado pelo taylorismo⁷⁶ contemporâneo do mesmo período que houve a eficiência dos processos com dinamização. Desta forma, será incorporada como pressuposto essencial a ordem e a eficiência educacional como basilares desde então (SAVIANI, 2007).

⁷⁴ Consiste em maneiras de agir, de pensar e de sentir que exercem determinada força sobre os indivíduos, obrigando-os a se adaptar às regras da sociedade onde vivem. Os processos educacionais são os que melhor operam essas ações sobre a sociedade por meio da educação que é uma socialização metódica, pois à medida que os (as) alunos (as) aprendem eles aprendem como a sociedade é e funciona. Gerando a conformação as estruturas. Cf. DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

⁷⁵ É uma ação que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências que não se restringe a escola, mas tem na escola um espaço voltado para esse fim. Que abrange os ambientes familiar e social como esferas de atuação do desenvolvimento humano. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais. Cf. TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. Movimento, v.12, n.2, mai-ago, 2006, p. 121-142.

⁷⁶ Engenheiro mecânico norte-americano Frederick Taylor (1856-1915) que desenvolveu a Teoria da Administração Científica que preconiza a eficiência nos processos de produção economizando energia e dinamizando a mesma produção. Essa teoria encontrou excelente aceitação nos meios industriais da época. Cf. BARRA-CLOUGH, Geoffrey. **Introdução à história contemporânea**. Tradução: Álvaro Cabral. 5. ed. Cambridge: Editora Guanabara, 1964, p. 27-41.

Assim, o currículo será desenvolvido para que os processos educacionais sejam desenvolvidos de forma mecânica e burocrática. Esses processos serão estabelecidos e os sujeitos envolvidos nesta relação: professores (as) e alunos (as) que deverão apenas segui-lo para que alcancem o êxito. Salientamos um detalhe muito importante: este currículo possui uma prescrição normativa centrada nos conteúdos disciplinares com objetivos fixos a serem alcançados (EYNG, 2010).

Esta formatação do currículo difundiu a ideia de matriz curricular, na qual há uma listagem de assuntos fixos por cada disciplina que cada série e área do conhecimento precisa ensinar ao longo do ano letivo com os LDs apenas servindo como um manual a ser seguido mecanicamente cada conteúdo com forma metódica e sistemática; após a exposição dos assuntos, os exercícios se apresentam em graus de dificuldades que vão dos básicos, elementares até os desafios que em sua maioria apresenta-se como uma questão de determinado vestibular para os alunos treinarem.

Essa perspectiva de currículo molda as relações ensino-aprendizagem formatando os LDs de acordo com seus pressupostos.

Nesse sentido, a educação baseada em um currículo tradicional não permitia que a educação fosse discutida numa outra forma que não a científica, com abordagens objetivas, quantificando os resultados obtidos por meio dos instrumentos nas medições – as avaliações como a conhecemos, hoje em dia. Esse critério era realizado individualmente e determinante para o futuro dos estudantes.

Geralmente havia avaliações de séries e após concluí-las para avançar para o próximo nível era necessário ser aprovado em uma prova que iria avaliar o estudante para medir sua aptidão e rendimento. Por exemplo⁷⁷: um (a) determinado (a) que concluísse o ensino primário e desejasse avançar em seus estudos precisaria ser aprovado no teste para ingressar no ginásio. O mesmo procedimento era feito para quem concluía o ginásio e pretendia fazer o científico, doutra sorte teria que se preparar novamente para que no final do ano tentasse novamente.

Esse processo avaliativo era baseado em repetir a informação que foi armazenada ao longo das aulas, pois a forma didática de ensino baseava-se na repetição constante das informações: tabuadas, conjugações verbais, nome dos rios e das bacias hidrográficas, datas de acontecimentos históricos etc. Quem armazenasse mais informações e a reproduzissem da mesma forma ensinada alcançava a melhor avaliação possível e quem não conseguisse teria uma péssima avaliação. Segundo a perspectiva deste currículo o êxito estava baseado nos resultados

⁷⁷ Níveis escolares correlatos: Primário = Fundamental I; Ginásio = Fundamental II; Científico = Ensino Médio.

obtidos nas avaliações. Isso era determinante para acompanhar o rendimento escolar do aluno (a).

A cultura era conservadora e burocrática, baseada no professor como centro do processo ensino-aprendizado e o aluno um ser vazio que necessitaria ser preenchido com as informações transmitidas pelo professor que conduzia a sua sala como um maestro conduzia sua orquestra, ele ditava o que cada um iria tocar, as notas e os momentos de elevação e diminuição do ritmo e o erro estava sempre com o aluno que não aprendeu, pois não conseguiu guardar as informações que ensinadas na sala de aula – o local onde tudo acontecia (EYNG, 2010).

Este tipo de currículo gerou uma concepção de educação, com base nos seguintes paradigmas: tradicional, centrado em pressupostos rígidos de ensino-aprendizado; escolanovistas, centrado no ensino humanista; tecnicista, alicerçado num ensino comportamentalista para atender uma demanda da indústria que necessitava de profissionais para operarem as máquinas nos centros de produção (DA SILVA, 2016).

Em meados do século XX, ganha força as teorias críticas do currículo, no qual vários movimentos culturais e sociais começaram a contestar as estruturas estabelecidas na sociedade do Pós-Segunda Guerra em meio aos conflitos generalizados que transcorriam durante a Guerra Fria em praticamente todo o mundo. Um dos focos centrais de questionamento foram justamente o pensamento e a estrutura educacional tradicional vigente que dominavam o currículo.

O pensamento dialético-crítico de Karl Marx (1818-1883) foi um dos principais influenciadores das novas teorias críticas do currículo. A partir do pensamento marxista os teóricos preocupavam-se em compreender a sociedade. Com isso, houve uma aproximação entre os pressupostos sociais e educacionais visando a superação das desigualdades e as injustiças sociais que passaram a fazer parte da ordem do dia do pensamento e debate educacional dentro desta perspectiva crítica do currículo, que dava os primeiros passos (SILVA, 2007).

Esse foi um momento muito prolífero no surgimento de novos teóricos deste campo do pensamento crítico. Dentre eles podemos citar: Louis Althusser (1918-1990), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) e no Brasil o educador Paulo Freire. Suas contribuições foram muito efetivas para apresentar críticas a sociedade baseada no modelo capitalista que tantos prejuízos têm causado ao mundo com suas práticas econômicas de concentração de capital.

Uma de suas críticas principais se destinava ao modelo educacional tradicional, que não trabalhava outras esferas que não o conhecimento tácito, pois ele acreditava no processo educacional como um duplo: “educação enquanto ato político, enquanto ato de conhecimento” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 51). Uma vez que, isso representa a única possibilidade de

compreendermos quem somos no mundo e o que o sistema que impera faz em nós quanto entes sociais.

Em virtude desse sistema tradicional de ensino, que não proporciona a possibilidade dos alunos (as) questionarem as suas realidades e as que estão distantes. Além disso, as estruturas arraigadas mantêm o *status quo* desse sistema com um único objetivo – explorar a força de trabalho e manter a população alijada de uma educação que pudesse proporcionar uma transformação social. Vale frisar que, o pensamento desses autores se volta para a escola, pois grande parte da população passa a maior parte de seu tempo como forma de organização social.

A escola é a principal instituição de formação dos seres humanos, tanto para mudança quanto para permanência da estrutura social. Destarte, o currículo desempenha um grande papel nesse processo mudanças ou permanências (SAVIANI, 2008).

Uma escola centrada em um currículo com assuntos desprovidos de abordagens críticas com assuntos transmitidos de forma mecânica, sem uma aplicação substancial do que se estava sendo ensinado não contribuiria para desenvolver estudantes críticos e reflexivos; apenas autômatos de um saber meramente transferido.

Esse momento foi marcado pela resistência de novos grupos sociais que reivindicavam um currículo voltado a ver o mundo com um novo olhar, pensar o mundo e não receber pronta as teorias, no intuito apenas de absorvê-las plasticamente.

A partir dessa visão, a escola passou a ser pensada de uma maneira diferente. Portanto, como um campo de lutas das ideias, onde as visões de mundo seriam postas para o confronto pedagógico com a realidade e por sua vez ressignificados. Começou-se a ser desenvolvido por esses teóricos supracitados, especialmente Althusser, um pensamento tal que revelasse a realidade e discuti-la em sala de aula despertando a consciência dos estudantes. Assim: “as teorias críticas operam os conceitos fundamentais de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2007, p. 17).

Esses conceitos supracitados propuseram um novo olhar sobre a forma pela qual a reprodução social acontecia e como o currículo que era trabalhado na escola contribuía para a aceitação de tais quadros. À vista disso podemos afirmar que:

Tais conceitos subsidiam a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização (EYNG, 2010, p. 36).

Diante do exposto, podemos compreender que a discussão em torno do currículo é, uma discussão de resistência das imposições dos dominantes sobre os dominados. E, o campo de embate se dá na cultura. Portanto, os LDs são o local que expressam esse embate, pois são os grandes responsáveis para introduzir assuntos e temas que levem os (as) alunos (as) a refletirem sobre sua realidade e a do mundo material; como a sociedade está estruturada; porque os grupos dominantes preservam a educação com tão baixo grau de qualidade, etc.

Os LDs servem como ponto de inflexão por meio das miríades das imagens visuais que os mesmos trazem em suas páginas. Elas podem ser questionadas e não simplesmente aceitas como uma realidade pronta e acabada que precisam ser decoradas para repetir em momento apropriado (atividade, exercício ou prova). Essa perspectiva permite aos (as) alunos (as) refletirem e criticarem o que veem.

Dessa forma, a força pedagógica e sua função se transforma em uma possibilidade educacional mais ampla. Cujas relações se dão entre ela e a pedagogia, desta forma, não pode ficar alheia à dinâmica central da política e do poder. Em vista disso, a cultura continuamente está envolvida com o poder e torna-se política de maneira dupla. No primeiro momento, em relação à propriedade, pois usa o poder para estabelecer: as imagens, os significados e as ideias que devem circular nos vários meios sociais e “assim organizam as agendas que moldam a vida cotidiana” (GIROUX, 2003, p. 19).

No segundo momento, a cultura utiliza do poder em suas associações com o campo da subjetividade e desta forma, proporciona identificações e noções de sujeito através dos delineamentos de: conhecimento, valores, ideologias e práticas sociais que assim “dispõe e disponibiliza essas formas em relações desiguais de poder, para diferentes setores das comunidades global e nacional estão dispostas” (GIROUX, 2003, p. 19).

A perspectiva crítica do currículo traz um novo olhar para a cultura capitalista dominante presente na escola contemporânea, pois como a reprodução social ocorre por meio da cultura, é através, da cultura dominante que há a imposição de uma homogeneização social que regula os valores, os hábitos, os gostos, e os costumes como sendo o padrão cultural e tudo aquilo que foge a esse padrão, no caso os das classes dominadas, precisam ser readequados. Isso impõem no seio social uma guerra cultural, que vai para dentro da escola por meio do currículo, selecionando aquilo que é alinhado à cultura dominante e assim pode ser efetivado por meio do ensino aos outros entes sociais. Essa ação se desenvolve da seguinte maneira:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as

crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2007, p. 35).

Nessa perspectiva a educação se transforma no responsável pela exclusão social, pois todo (a) aquele (a) que não consegue compreender a linguagem e os significantes culturais das classes dominantes estão alijados. Dessa maneira, o currículo não deveria ser um processo burocrático e mecânico, mas uma ferramenta no processo educacional que levasse em conta os saberes e a experiência cotidiana dos estudantes para trabalhar os assuntos e assim gerar um conhecimento significativo e libertador. Nessa linha crítica, Paulo Freire (1987) propõe por meio de sua obra “Pedagogia do Oprimido” – a educação como problematizadora da realidade.

Essa proposta representa um conceito que rompe com o paradigma da pedagogia tradicional como está estabelecido nas teorias tradicionais do currículo escola. Essa crítica está aliçada numa práxis da atual educação, na qual a escola era um mero transmissor de conhecimentos determinados pelos valores conceituais capitalistas com o professor desempenhando e exercendo essa função (FREIRE, 1987).

Todavia, há uma perspectiva do currículo que não constitui uma teoria propriamente dita, mas que é real e indubitavelmente presente nos processos educativos do dia a dia. Assim:

O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, ou seja, o currículo oculto é caracterizado pelas ações implícitas que permeiam as instituições escolares (SILVA, 2007, p. 78).

Essa perspectiva curricular regula o cotidiano da escola em suas relações de gênero, em suas regras e regulamentações sociais, em seus rituais e por fim constrói um estereótipo da divisão entre os “mais aptos e dos que não são”. Essa ação, que não está escrita, mas que existe e está demarcada nos espaços escolares é uma normatização que regula as ações de todos aqueles que estão inseridos no contexto escolar que esse currículo alcança.

Desta forma, esse currículo oculto tem tanta força sobre as ações dos entes alcançados por ele que, os próprios professores geralmente em suas práticas cotidianas de ensino e relação pedagógica com seus alunos agem de maneira diferentes em cada espaço escolar que trabalham (LIBÂNIO, 2012). E, a única forma de lidar com esse currículo é expô-lo, tirá-lo do oculto e discutir as normas pelas quais regulam as ações dentro do espaço de sua abrangência de forma crítica e reflexiva (EYNG, 2013).

Por fim, as teorias do currículo que surgiram entre as décadas de 1960 e 1970 vão além da visão de mundo dos críticos, pois para os pós-críticos a sua visão de mundo é multicultural, e evidencia inúmeras diversidades. Para eles não há apenas dois grupos distintos: os dominantes e os dominados. Há um grande jogo de interesses no contexto social ao qual cada grupo está

inserido. Os principais conceitos trabalhados por eles são: identidade, diferença, alteridade, subjetividade, significação e discurso. São grupos com interesses específicos que dentro do seu próprio grupo aos quais estão inseridos se multifacetam (SILVA, 2007).

As perspectivas pós-críticas surgem num momento de contestação ao currículo tradicional e de reação à hegemonia da cultura branca, centrada no pensamento europeus, machista e heteronormativo, ou seja, de base cultural dominante. Esse grupo luta por um currículo que seja abrangente à realidade do mundo contemporâneo com a representação das várias culturas as várias culturas nas políticas educacionais que moldam e sustentam a visão de um mundo plural.

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (EYNG, 2010, p. 37).

A perspectiva do currículo pós-crítica fez surgir duas vertentes de resistências: 1. A liberal do multiculturalismo (humanista) que defende os valores como: tolerância; respeito e harmonia de convivência entre os grupos diferentes. 2. A crítica multiculturalista que advoga o valor da diferença em termos curriculares e um novo olhar sobre as obras oriundas dos grupos identificados como minorias: homossexuais, mulheres e negros. Isto está no conceito da posição de fala, o que dá aos grupos estigmatizados da sociedade visibilidades em suas exposições, na qual as suas demandas sociais, econômicas e culturais são apresentadas em comportamentos da fala; todavia não afirmo que outros teóricos possam expressar as demandas dos grupos, mas há outra perspectiva em ser o próprio integrante, aquele que sente na pele limitações de grupo e assim podem junto com a teoria expressar suas experiências por meio de suas próprias vozes (SILVA, 2007).

O currículo tem um papel fundamental no despedaçamento do texto oficial, aquele que carrega a história dita – oficial. E, os LDs são de suma importância para esse fim, pois os mesmos possuem a primazia de ser um documento oficial para o ensino em sala de aula, em todos os rincões do país. Em suas páginas há uma infinidade de abordagens que podem ser exploradas com relação ao que se vê, pois podem ser discutidos e aprofundados fazendo uso da perspectiva pós-crítica da realidade. Como a sociedade pós-moderna se constitui como a era da imagem, uma vez que, em nenhum outro momento da existência humana tantas imagens foram utilizadas. Elas estão impregnadas no tecido social. De tal forma, muitas vezes as realidades se confundem no século XXI, o que é comum na “galáxia imagética” (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 13).

O âmbito pós-crítico do currículo possui um bojo de abordagens para ler e discutir os assuntos e temas de uma maneira múltipla, pois possui várias vertentes e seus pressupostos, que e ao longo das páginas do LD podem ser trabalhados, principalmente por meio das imagens visuais, pois em sua realidade temporal e disposição é muito intensa e abundante.

Outro ponto que merece destaque nessa perspectiva são as verdades, pois muitas delas estão cristalizadas pelo tempo transcorrido da repetição e construção dos mitos que passam a viver no inconsciente coletivos dos grupos, e assim vão sendo reproduzidos como verdades absolutas. Essa perspectiva curricular é de suma importância para lançar um novo olhar sobre essas estruturas arraigadas, uma vez que valoriza todos os grupos que compõem o tecido social.

2.2.5 O livro didático de história e a inserção de imagens visuais - um artefato cultural com objetivos pedagógicos

A partir do que vimos sobre as perspectivas curriculares, temos nos LDs a reverberação do caminho que será trilhado a partir do que foi escolhido previamente. Uma vez que, há uma centralidade no processo de preparação e efetivação das aulas. Por isso, o LD de história precisa estar em sintonia com os avanços aportados pela pesquisa especializada. Já que é um lugar de encontro entre os seres humanos e as imagens visuais com um fim didático-pedagógico.

Os LDs de história despertam múltiplas perspectivas de análise, uma vez que os mesmos abrigam no interior de suas páginas um conjunto de saberes com a finalidade de serem usados para o ensino e aprendizagem. Assim, no bojo de seus assuntos que serão ensinados há um emaranhado de ideologias antagônicas. Uns apresentarão o conhecimento para manutenção do poder hegemônico (naturalizando as desigualdades e as divisões sociais); outros, trarão em seus assuntos formas de conhecimento que se oporão ao poder vigente (não aceitando as desigualdades e as divisões sociais com argumentos de resistência).

Somente a partir da década de 70 que os LDs de história, em geral, passaram a possuir imagens visuais em formatos maiores e coloridas dando tanto maior nitidez do que se vê quanto evidenciado o acontecimento pelo registro visual; antes desse período, as mesmas “eram pequenas e em preto e branco” (BOULOS, 2016a, p. 302).

E, à medida que o tempo avança as imagens visuais ganhavam mais e mais espaço ao longo das páginas. Isso já é um fato considerável, pois retrata a importância crescente que ganharam ao longo do tempo. Assim, os professores passaram a se relacionar com elas e de uma forma ou de outra a usá-las com mais afinco em suas aulas. Por meio dessa inserção e ganho de exposição ao longo das páginas do LD foi necessário ser desenvolvido uma pedagogia para o uso das imagens em sala de aula. No caso desta pesquisa, a perspectiva é de imagens fixas como

representação do real e não sua apresentação. Tomarei essa premissa como base e usarei o mural Guernica (ver imagem 13) de Pablo Picasso (1881-1973) para explicitar essa perspectiva. No entanto, o autor não trouxe esse acontecimento no LD do 3º ano.

Imagem 13 – Quadro Guernica (1937)



Fonte: museu Reina Sofia, em Madri⁷⁸

Esse é um contexto em que os movimentos fascistas estavam se estruturando nos países da Europa Central (Itália, Alemanha, Espanha e Portugal). Tais movimentos provocam uma ação de silenciamento, um apagamento da história. Sendo assim, há a necessidade de fazer essa intervenção com o objetivo de usar a imagem visual de um acontecimento real por meio de uma representação visual de um autor que está presente em praticamente todos os LDs de história que abordam essa temporalidade na gênese dos regimes fascistas. O exato momento em que esses grupos de extrema-direita se preparam para espalhar o terror e morte por muitos lugares. Assim, vejo ser fundamental esse diálogo, pois não saber a história pode condenar a se repetir no presente como uma história cíclica (VICO, 2008).

Ao olharmos para esse quadro vemos dor e sofrimento pintados a óleo com partes de pessoas e animais dispostas num processo de posições e sobreposições, como uma espécie de colagem dessas partes umas por cima das outras. Há uma sensação de angústia muito grande nessa tela. É um quadro muito triste, todas as vezes que fico a contemplá-lo, como agora, entristeço-me e sinto vontade de chorar, pois como afirma Carlos (2011, p. 9): “ver é uma sensação”.

E, como professor, quando estou lecionando sobre a formação dos regimes totalitários⁷⁹ do período Entreguerras⁸⁰ sempre costumo perguntar se alguém conhece Guernica (ver imagem

⁷⁸ Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/17/cultura/1568709587_123232.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

⁷⁹ Foram regimes políticos que existiram na primeira metade do século XX e baseavam-se no totalitarismo. Um sistema político fundamentado no controle absoluto de um partido ou de um líder sobre toda nação. Dentro do sistema totalitarista, o líder ou o partido político detém amplos poderes sobre a vida pública e privada e, assim, representam o Estado. Baseavam-se em um forte militarismo e uma intensa propaganda ideológica. É durante esse momento que surgem os fascismos: italiano, alemão, português e espanhol (os que tiveram mais êxito em sua plataforma política de dominação). Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

⁸⁰ É um instante (1919-1939) que dista do fim da Primeira Guerra Mundial e início da Segunda. É marcado por enormes prejuízos para a humanidade como um todo. Uma vez que, está saindo dos escombros do fim da Primeira Guerra e em seguida a Bolsa de NY quebra levando o mundo capitalista ao colapso. Cf. VISENTINI, Paulo G. Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História do mundo contemporâneo**: da Pax Britânica do século XVIII ao Choque das Civilizações do século XXI. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

13)? Alguns dos alunos e alunas dizem que sim, que é um quadro que viram numa aula de literatura⁸¹. Sigo a aula tentando saber mais alguma coisa, prossigo com reflexões mais profundas sobre o referido quadro e as vezes sai a informação que faz parte do movimento artístico do cubismo. Então, recordo-me das palavras do historiador Pierre Villar (1998, p. 30):

Efetivamente, [...] Guernica – no espírito de muita gente que não tem mais o cuidado de saber exatamente de onde isto surgiu – é um quadro de Picasso [...] Guernica tornou-se a representação de um fato preciso. O fato preciso está esquecido, a representação continua.

Guernica é objetivamente a representação de um fato histórico. Durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) a Luftwaffe⁸², em 26 de abril, bombardeou a cidade que deu nome à obra de Picasso. A cidade foi destruída, o fato foi esquecido; mas a representação foi eternizada e marcou gerações. Precisa apenas que um professor acione os saberes históricos presentes naquela imagem visual para que o olhar das alunas e alunos sejam educados para ver e entender o que diz a imagem.

Sendo assim, o LD de história tem na imagem visual um importante meio para abordar seus assuntos e fazer inferências sobre por meio daquilo que está representado, todavia um cuidado é salutar – ela geralmente é polissêmica devido ao subjetivismo que é dominante na cultura da interpretação que impera em nossa sociedade, principalmente nas ciências humanas, das quais a história é “a mãe de todas as ciências do homem” (FOUCAULT, 2016, p. 508). Assim, é de suma importância para que o trabalho com as imagens fuja dessa perspectiva subjetiva e haja um desenvolvimento da competência da leitura objetiva e descritiva do que se ver. Isso se dá por meio de um processo de educação da percepção do olhar como assevera Carlos (2011, p. 9): “ver exige a educabilidade do olhar”.

A educação do olhar é uma ação voltada para incontestabilidade das coisas que existem e estão patentes à percepção do olho (a visão). Assim, esse entendimento ajuda-nos:

A formular três premissas necessárias à pedagogia crítica da visualidade: a) só podemos ver imagens que existem; b) a existência das coisas vistas (as imagens por exemplo) não depende da visão de quem ver; c) a consciência (sensação, percepção ou representação) das imagens e de seu modo de existência está intimamente ligada ao ato de ver (CARLOS, 2011, p. 11).

Destarte, quando estamos diante de uma imagem visual posta em um LD de história não procuramos descobrir qual era a intenção do autor, mas interpretar com nossa subjetividade, ou

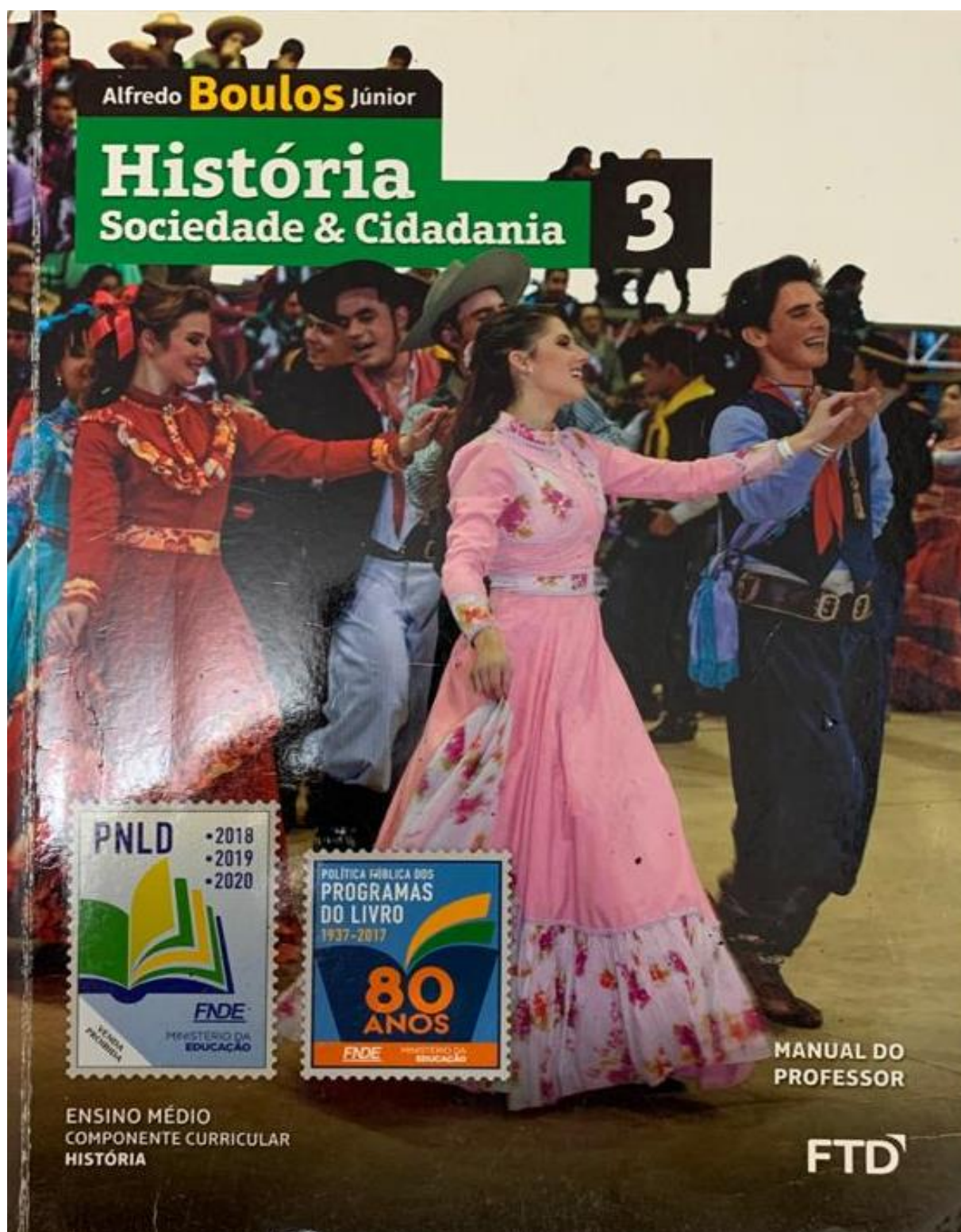
⁸¹ Esses alunos são do EM, então, em algum momento de sua caminhada escolar já viram essa obra, geralmente foi em alguma aula de literatura, quando o professor aborda o cubismo.

⁸² Força aérea da Alemanha Nazista fundada em 1933, formada em 1935 e testada nos bombardeios na cidade basca de Guernica em 1937. Comandada por Hermann Göring até 1945. Cf. VISENTINI; PEREIRA, op. cit., p. 142-145.

aceitamos a posição de algum crítico (uma espécie de comentário que visa criar um consenso sobre determinada imagem visual) como algo taxativo; pelo contrário, é necessário criar os próprios caminhos para ver a imagem visual objetivamente como assevera Carlos (2010, p. 13): “[...] porque ela sempre tem algo a dizer. ”

2.3 O ensino de história

Imagem 14 – Capa do livro: História Sociedade & Cidadania, 3º Ano



Fonte: Boulos Júnior (2016c)

A função social do velho é lembrar e aconselhar – memini, moneo – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos [...], a sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói a memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa (BOSI, 1994, p. 18, grifos do autor).

A História, como assevera Foucault (2016, p. 508) “é a mãe de todas as ciências do homem”. Como tal, está voltada a estudar as várias relações da humanidade por meio do registro dos acontecimentos (os fatos históricos) do passado e desta forma serem analisados como fenômenos humanos. A partir de sua compreensão deve ser ensinado às gerações para que saibam do seu passado. E, assim tenham uma memória de sua história a fim de formar a sua consciência histórica.

Na Grécia Antiga, acreditava-se que os seres humanos conseguiam guardar os acontecimentos dentro da cabeça, por meio da ação de Mnemosine (a deusa da memória e da lembrança), mas com o passar do tempo muitas dessas memórias se perdiam. Entra em cena Clio (a musa da história e da criatividade), filha de Mnemosine (a memória), que diferente de sua mãe não confiava na memória.

Clio andava com um livro numa mão e uma pena na outra para registrar os acontecimentos, a fim de que não fossem esquecidos. Dessa maneira, temos aqui uma das principais funções da História nessa analogia. Como uma família que abre um álbum antigo de fotografia e com ele apresentam os parentes antigos ou que estão distantes (vovó fulano de tal, tia alguma coisa, os primos desconhecidos etc.), em outro momento veem fotos de momentos em família (aniversários, casamentos, batizados, viagens de férias etc.) e assim a memória vai sendo tecida pelas imagens visuais desses acontecimentos, constituindo aos integrantes da família sua identificação, pois descobrem a qual família (grupo social) pertencem, quais eventos (acontecimentos históricos) eles estiveram juntos e assim sua identidade é formada.

De forma similar acontece com a História como disciplina. Ela desenvolve ações teórico-metodológicas para que possamos olhar o passado e ver quem somos e o que aconteceu com aqueles que já viveram (Holocausto, massacre armênio da Primeira Guerra, etc.), mas que suas ações naquele tempo ainda subsistem na memória – os registros, as análises e os ensinamentos às gerações. Deste modo, há um desenvolvimento de toda uma didática para contar a história e os LD são de suma importância para esse fim. Pois, por meio deles os alunos e as alunas podem ter em suas mãos um suporte de registro de saberes que foi desenvolvido com essa finalidade pedagógica.

Como a história é muito extensa é necessário fazer um recorte para delimitar aquilo que será estudado, pois o objetivo do estudo, além de manter viva a memória tem relação direta

com a apropriação de saberes indispensáveis à compreensão das forças que agem na sociedade e dominam as estruturas.

E, assim, por meio do domínio das mentalidades manter as estruturas que preservam a permanência de sua dominação sobre os demais estamentos sociais. O ensino de história nos permite compreender o que vemos. Destarte, contribuir para as mudanças do processo histórico feito pela ação dos homens e mulheres de seu tempo que conhecem a sua identidade!

2.3.1 O ensino de história do Brasil – responsável pela construção da memória nacional

O Brasil havia desabrochado como um país pseudoindependente em 1822 por meio de um estratagema palaciano. E, diferentemente das demais nações latino-americanas que após seu rompimento com a metrópole passaram a cuidar por seus próprios territórios – como uma república. O Brasil, não! Ele continuava com sua ligação umbilical entre pai⁸³ e filho⁸⁴, ou seja, Portugal com o pai, o Brasil com o filho. Essa relação segue por algum tempo. O pai parte dessa para uma melhor; o filho depois de um reinado péssimo em todas as áreas deixa o país quebrado economicamente. Se envolve em uma série de conflitos regionais dentro do continente contra seus vizinhos que tolheram as finanças do imberbe país.

A crise financeira se avolumava quando o mesmo decide abdicar do trono e voltar para a casa de seu pai (Portugal). E, mais uma vez, é feito um acordo palaciano sob o governo de um menino⁸⁵, seu filho, que tinha cerca de 5 anos de idade, o herdeiro legítimo do trono, segundo o rito de uma monarquia, mas como ele não podia reinar – isso era lógico devido à sua tenra idade, e por isso foi escolhido um tutor para cuidar do menino enquanto regentes administravam o jovem Brasil até o herdeiro alcançar a idade da consciência para poder governar esse país disforme no sentido do que é ser uma nação independente.

⁸³ D. João VI retorna a Portugal em 26 de abril de 1821 para jurar a constituição feita pelas cortes de Lisboa – vitoriosas na revolução iniciada no Porto em 1820. Cf. KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayse. **História do Brasil**. 7. ed. ver. e. atual. São Paulo: Atual, 1996, p. 105-107.

⁸⁴ D. Pedro I fica no Brasil como príncipe regente e há uma grande disputa política entre o Partido Brasileiro com suas duas facções: liberal e conservadora, e o Partido Português. A perspectiva política deste último vence e após uma sucessão de eventos, em dezembro, recebe a coroa de imperador que não mudou nada estrutural no país. Cf. COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1999, p. 147-149.

⁸⁵ D. Pedro II foi alçado ao cargo de imperador por meio de mais um golpe palaciano contra a forças populares que haviam se rebelado em várias regiões do jovem país. Em um dos poucos momentos da história recente (1822 a 1840) houve uma aliança entre os Liberais e Conservadores visando o bem particular deles puseram a coroa na cabeça do menino de 14 anos e 7 meses para que eles mesmos pudessem gerir o país em benefício próprio. Cf. *Ibid.*, p. 184-186.

É durante esse momento, que um problema é evidenciado, talvez um dos mais graves do Brasil. Foi percebido com mais clareza durante o Período das Regências⁸⁶. Esse é um problema que ainda persiste nos dias atuais, em outras perspectivas, mas continua.

O Brasil não possuía identidade. Passaram-se cerca de 300 anos de colônia e nesse momento o país era “independente”, mas não havia uma noção do que era ser brasileiro. Uma vez que, até a desinência pátria estava equivocada devido às regras de nomenclatura gramaticais que identificam um povo ao seu território. A nossa era relacionada aos trabalhadores, ou melhor, cortadores do pau-brasil no início do século XVI.

Os habitantes deste território não possuíam uma identidade com sua terra, desde o início, pelo contrário; sua identificação remetia ao ofício – cortar madeira. Assim seguiu e após tanto tempo o problema da identidade se agravou. Era necessário ter uma identidade, pois sem isso não há relação com consigo mesmo e com o seu local.

O Período das Regências foi o mais intenso de revoltas populares que apresentou suas reivindicações devido à falta de condições mínimas de sobrevivência. Explodiam movimentos em todas as regiões do país, com ameaça de dividir-se como seus vizinhos sulamericanos que após seu processo de independência criaram repúblicas independentes. Assim, os regentes tomaram uma série de medidas visando combater os movimentos populares insurgentes com muita brutalidade. Nesse mesmo período, na última regência, a Una de Araújo Lima, em dezembro de 1837, criou o Colégio D. Pedro II – que seria responsável por ensinar a História do Brasil (lógico para os filhos da elite) e nesse mesmo ano como um ato contíguo foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro⁸⁷ (IHGB) que seria o grande responsável por “construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade da nação brasileira” (ABUD, 2019, p. 30).

A partir desse momento, as duas instituições passaram a desenvolver uma ação conjunta em amplos sentidos. De início, muitos dos professores do Colégio D. Pedro II eram sócios do

⁸⁶ Período de 1831 a 1840 em que Regentes governaram o Brasil interinamente até que o herdeiro legal pudesse assumir o trono, Cf. Ibid., p. 169-180.

⁸⁷ A maioria dos 27 fundadores do IHGB ocupava funções na burocracia do Estado, e eram de uma geração que tinha nascido e vindo para o Brasil com a Corte, com uma formação jurídica em Coimbra comum. Elementos que compunham a chamada elite política. Cf. GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos**: o Instituto Histórico e Geográfico e o Projeto de uma História Nacional. In: Estudos Históricos N.1. Rio de Janeiro: 1988, p.10.

IHGB e suas pesquisas foram usadas em sala de aula com seus alunos⁸⁸. Em seguida, os programas de História do Brasil desenvolvidos no IHGB (basicamente nesse momento era o que deveria ser ensinado aos alunos) eram acatados *ipsi literi* no Colégio D. Pedro II.

Por fim, as duas instituições delimitaram seus espaços e passaram a desenvolver uma ação de complementaridade de suas atribuições: o IHGB por meio de suas pesquisas escolhiam um passado que queriam contar, e que tivesse identificação com as classes dirigentes e assim procediam; o Colégio D. Pedro II apresentava essa história de maneira disciplinar aos seus alunos e davam ao que era ensinado um sentido de totalidade, de exatidão quase cartesiana, de um processo que se desenvolveu até o acontecimento. Furet (1986, p. 193) assevera que:

Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplinar escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação.

Desta forma, estas duas instituições foram as grandes responsáveis pela produção de uma memória nacional oficial (IHGB) e ensino sobre a História do Brasil (Colégio D. Pedro II) respectivamente. No ano de 1840, o IHGB lançou um concurso com uma pergunta emblemática: “como se deve escrever a História do Brasil? Em 1843, saiu o resultado e o ganhador foi o texto do bávaro Von Martius que destacava em sua resposta demandas políticas adequadas às necessidades da época, no caso brasileiro e do IHGB, ligadas ao Estado (DE MELLO, 2018).

Podemos observar esse pressuposto nesta afirmação:

A história é uma mestra, não somente do futuro, como também do presente. Ela pode difundir entre os contemporâneos sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo. Uma obra histórica sobre o Brasil deve, segundo a minha opinião, ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas [...] Só agora principia o Brasil a sentir-se como um todo unido (MARTIUS, 1982, p. 106-107).

A História do Brasil precisava considerar primordialmente a formação étnica do Brasil com cada grupo (branco, negro e índio) participando do processo de formação da população brasileira. Cada grupo com sua característica: o homem branco⁸⁹ era associado a entes superiores que vinham trazer uma série de benesses, tipo: salvação da alma aos perdidos (as múltiplas imagens visuais dos padres que retratam esse fim em quadros produzidos ao longo do tempo),

⁸⁸ Só eram aceitos meninos dos 12 aos 19 anos de idade. Cf. PENNA, Fernando. **O “currículo colegial” do Colégio de Pedro II**. In: Instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950). Miriam Wainfeld Chaves, Sonia de Castro Lopes (Orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009.

⁸⁹ Expressão usada na época para denotar todo o grupo.

conhecimento, civilização, desenvolvimento e como uma forma de demonstrar a sua superioridade às imagens visuais os apresentam sendo servidas em muitas das relações principalmente nas domésticas que é um fato até hoje evidenciado nas casas de pessoas mais abastadas que possuem empregados domésticos em sua maioria negros e negras.

Os negros, eram associados à força de trabalho (ver imagem 15), sacrifício, obediência (em posições subalternas), inferioridade de costumes e aversão às práticas religiosas.

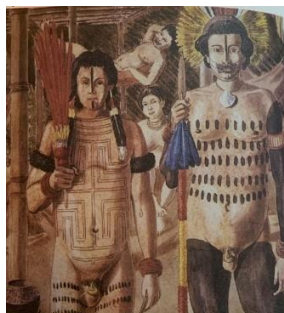
Imagem 15 – Os negros escravizados trabalhando



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 65)

Os índios, a figuras preguiçosas, conforme imagem 16, várias pinturas os apresentam sem relação com atividades produtivas. Contudo, cria-se uma ideia que não gostavam de trabalhar, eram fracos, pois morriam em contato com o homem brancos, praticavam rituais religiosos em seus ajuntamentos com danças, canções e oferendas desconhecidos dos invasores (homens brancos que viam neles necessidade de salvação), os naturais sempre eram retratados como àqueles que precisavam de algo, por exemplo: do conhecimento do homem branco, da salvação de suas almas do inferno etc., essa relação é sempre representada pela postura deles estendendo as mãos como se precisassem de algo que só o homem branco os daria) e bárbaros que comiam pessoas, por meio de rituais antropofágicos existentes em algumas tribos, a exemplo da exploração dos tupinambás em algumas obras literárias.

Imagem 16 – Os povos indígenas



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 22)

Em seus escritos Martius destacou também a importância de realçar as relações no período colonial entre a monarquia e a Igreja Católica. Deste modo, todos os acontecimentos escritos e representados imagetivamente têm uma relação entre ambas – a igreja usando seu poder espiritual para salvar os índios perdidos (os padres jesuítas que tanto retratam essa ideia em quadros espalhados ao longo do tempo), a família imperial sempre sendo tratados com ar de superioridade e benevolência com seus súditos.

Outra relação histórica muito importante desse momento construído teoricamente e usada até os dias atuais é a questão da linearidade do processo histórico com acontecimentos que se interligam como um grande encadeamento de casualidade. Por exemplo: a questão da interiorização do Brasil que se dá por causa da falta de espaço para o desenvolvimento das culturas da cana-de-açúcar e da pecuária no litoral. Portanto, o gado foi empurrado para as campinas do sertão, o que nos leva a questionar: que campinas? No sertão? Há uma contradição trazida nos livros de história do EM abordado nessa questão de casualidade.

Sendo assim, os assuntos foram hierarquizados e divididos em grandes blocos de período: Colonial, Monarquia e República. Todos eles iriam se encaixar nesses períodos e cada teria seu conjunto de grandes acontecimentos com a exaltação de grandes personalidades transformadas em heróis nacionais.

A História do Brasil como disciplina escolar foi delineada segundo esses pressupostos erigidos em meados do século XIX e até os dias atuais apresenta relação de temas dominantes tão familiar para o professor de história da atualidade. Por mais que ele tenha uma visão crítica ou pós-crítica em relação a esses assuntos e desenvolva uma abordagem didática diferente – não conseguirá fugir deles, pois estão presentes em praticamente todos os currículos, e assim é o caminho que precisa ser trilhado na formação dos alunos e alunas (ABUD, 2019, p. 30).

2.3.2 Os grandes acontecimentos da História do Brasil e seus respectivos “heróis” eternizados por meio das imagens visuais

Essa perspectiva da História do Brasil que se seguiu, no primeiro momento – passou a fazer uso de imagens visuais para retratar os grandes acontecimentos por meio de pinturas encomendadas a artistas da época; posteriormente, em um segundo – com o surgimento da fotografia e seu posterior desenvolvimento ela passou a ser usada para registrar os momentos, os acontecimentos e as personalidades políticas e militares ligadas ao poder estabelecido pelas elites que detinham o poder naquele instante.

Essas representações visuais imortalizaram muitos acontecimentos. Vale salientar que muitos desses acontecimentos nunca tiveram a grandiosidade que foram expostas nas telas de

uma série de quadros pintados no tempo, e outros nem sequer seriam lembrados se não tivessem o registro da memória visual). Elas foram impregnadas na memória dos brasileiros através das exposições a essas imagens que foram sedimentados por meio de um discurso imagético há gerações (dias comemorativos onde eram realçados os grandes feitos de grandes “heróis”⁹⁰ e o ensino de história através do LD tem em suas páginas essas imagens visuais postas com a finalidade de personificar os acontecimentos e os seus respectivos heróis.

Abaixo veremos esse pressuposto que foi estabelecido, em meados do século XIX, por meio das representações visuais que foram criadas para alicerçar a memória histórica do Brasil dentro de cada bloco (Colônia, Monarquia e República) que foi estabelecido para encaixar os acontecimentos como peças de um grande quebra-cabeças.

Assim, no primeiro bloco histórico – Colônia: foram criadas representações visuais que apresentaram um mito fundacional (ver imagem 17). Os europeus (ser português é um detalhe apenas, pois a ênfase era dada ao continente) chegando a essas terras e trazendo a salvação por meio da fé cristã – nesse caso, o símbolo da cruz era estampado tanto nas caravelas quanto em uma peça grande empunhada por sacerdotes demonstrada pela presença de sacerdotes geralmente vestindo túnicas preta, que abençoavam no desembarque a nova terra (representante da Igreja Católica, uma forma de mostrar que a igreja esteve presente na terra desde o seu primeiro momento).

Imagem 17 – Desembarque dos portugueses



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 56)

Pedro Álvares Cabral é a figura central que representa o acontecimento do descobrimento do Brasil⁹¹. Essa representação é o registro genealógico visual desse acontecimento em específico. Na França, era comum ensinar as crianças a sua história por meio do uso das imagens visuais porque acreditavam que elas compreendiam melhor se vissem os acontecimentos

⁹⁰ Vale salientar que sempre são relacionadas as figuras masculinas esses feitos que ficaram marcados na História do Brasil. Há um silenciamento quanto a figura feminina.

⁹¹ Um fato histórico que denota que o Brasil estava perdido sem a presença dos europeus (portugueses), mas que na verdade foi uma invasão e os livros desse momento históricos não o apresentaram assim.

e os heróis (LAVISSE, 1887). E, nesse momento, nossa referência das artes e cultura vem da França. Desta forma, há uma grande influência dos pressupostos culturais dos franceses aqui no Brasil.

Em seguida, como uma forma de construir a linearidade histórica (um dos pressupostos pelos quais a História do Brasil passou a ser construída) por meio das representações visuais temos como obra de referência a Primeira Missa no Brasil, em 1500. Produzida em 1861, em Paris, com base na Carta de Pero Vaz de Caminha.

Portanto, a leitura visual da carta representa o primeiro documento produzido no Brasil. A relação mais importante que essa imagem visual nos traz é a questão da presença da Igreja Católica desde os primórdios do Brasil. O símbolo maior da igreja está em posição de centralidade na representação com uma iluminação que dá o maior destaque a ele em detrimento aos demais. Os clérigos e os portugueses estão em posição de reverência o que demonstrava respeito para com o símbolo; os índios estão em posição de relaxamento diante do que está acontecendo, uns deitados, outros em grupos de dois ou três em diálogo, outros em cima das árvores, mas todos em locais que há pouca iluminação, algo propositado pelo autor para mostrar que precisavam da luz que vem do alto e que só a cruz concede.

Os índios, tipificados na imagem não são os nativos brasileiros, pois as formas físicas e os utensílios são típicos dos registros franceses. Não há diferenciação deles por etnia na representação supracitada, há uma conformidade como se todos fossem um só – como um bloco monolítico. Essa representação visual foi feita em Paris e sua primeiramente exibição ocorreu um ano após sua feitura – no Salão Oficial de Paris. Destarte, temos um quadro para francês ver. Que depois foi incorporado à iconografia do Brasil para fazer parte do seu processo “de construção da nacionalidade” como foi estabelecido pelo IHGB (ABUD, 2019, p. 32).

Por fim, neste bloco da História do Brasil, apresentamos a introdução dos significantes da pintura histórica que define um tema e um propósito com clareza representados na imagem visual. Essa representação possui um herói que corporifica qualidade por meio de sua entrega a uma causa maior que a sua própria vida e seus atos realçam sua condição. A obra aqui escolhida por ser uma das mais utilizadas nos LDs de História do Brasil é a de Tiradentes esquartejado em 1893 (ver imagem 18). Oriunda de um pintor paraibano dos mais influentes do Brasil criada no momento de transição do século XIX para o início do século XX.

Em seguida, o Brasil vive sob um novo regime político, o republicano e a figura do herói é de suma importância para o culto da personalidade, ela dá grandiosidade ao povo que vive em uma situação de extrema pobreza.

Tiradentes passa a ser o símbolo de entrega, daquele que deu à vida para conquistar a liberdade do povo. A construção da imagem do alferes o dota de ares cristocêntricos (como as pinturas modernas assim o retratam). Na imagem, vemos ao lado do mártir uma reprodução do Cristo crucificado que permite enxergar uma similaridade de ambos no derramar do sangue por uma causa, pela entrega até a morte. Há uma corrente e uma mesa de madeira, utensílio e local usados para sua tortura e o esquartejamento que simboliza o corpo de Cristo na Eucaristia que é partido e dado em favor de muitos como um ato de fé. Todas essas relações históricas e religiosas estão presentes nessa imagem visual que tem como fim dá ao povo brasileiro um herói e mártir. Assim, a memória histórica desse primeiro bloco foi construída e as aulas de História do Brasil seguem com seu mito fundacional e relacional de fé alicerçados no imaginário social e por fim – a figura do herói que une bravura e entrega aos moldes de Cristo.

Imagem 18 – Tiradentes esquartejado, 1893



Fonte: Bóulos Júnior (2016b, p. 198)

No segundo bloco histórico – Monarquia: O Brasil precisa construir uma identidade nacional, pois de uma maneira não comum, foi independente, mas não se libertou de quem o dominava. Continuou ligado à mesma família real que governava desde o século XVI. E, as dimensões deste país eram continentais. Portanto, havia muitos brasis num só.

Era necessário suprimir as particularidades de cada ente provincial, tirar deles suas características próprias, para que suas demandas não os levassem à separação. Era fundamental dotá-los de um espírito submisso, assim segundo Rodrigues (1979, p. 130) “para evitar uma possível regionalização (dos desentendimentos), sugeriu que se agrupassem regiões com características semelhantes e histórias convergentes. ” Isso foi uma forma de suprimir os desejos próprios de cada região que de maneira alguma eram coadunados com os do centro do poder no Rio de Janeiro.

Seguindo os princípios estabelecidos pela IHGB em 1843 de como se deve contar a História do Brasil a fim de formar uma memória nacional e desta forma constituir a identidade do país, o conjunto de imagens que são usados nos LDs de história para falar desse momento é subdividido em três partes.

No primeiro, apresenta o Primeiro Reinado, governado por D. Pedro I (1822-1831); em seguida, o Período Regencial (1831-1840); por fim, o Segundo Reinado (1840-1889) – o período mais longo de um único governante no Brasil. É um período muito rico no uso das imagens visuais. Separei cinco representações visuais que retratam esse momento pelo critério da recorrência em LDs de História do Brasil em meio a uma infinidade de tantas outras. Como é característica dominante nessas representações, conforme já vimos anteriormente, é comum um grande acontecimento associado a um grande personagem formatado na condição de herói.

Assim, temos na Chegada da Família Real ao Brasil em 1808 como esse grande acontecimento o principal responsável por dar início ao processo de independência. Não é levado em consideração nenhuma das revoltas que explodiram em várias regiões do território da Colônia nesse período.

Eis o principal fato da vinda da Família Real portuguesa ao Brasil: a Europa estava sendo devastada pelas tropas napoleônicas, então os Bragança de Orléans decidiram fugir para salvar suas próprias vidas.

Foi assim que chegaram ao Brasil, escorraçados por Napoleão sem nenhuma pompa real. Mas, ao chegarem, as representações visuais os retrataram como uma grande comitiva que adentrou ao Brasil, todos muito bem vestidos com suas roupas reais, interessante frisar o fato de que chegaram ao Rio de Janeiro no calor do verão do mês de janeiro (ver imagem 19).

Imagem 19 – Chegada da Família Real ao Brasil, 1808



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 200)

O príncipe regente é retratado como um homem muito esperto que enganou Napoleão e quando chega ao Brasil traz a modernização e planta em nosso território uma semente da independência que vai germinar com as ações de seu filho, o futuro D. Pedro I. Este, que, de forma épica tem eternizado esse momento no imaginário coletivo através da obra de Pedro Américo⁹², *Independência ou morte* (O Grito do Ipiranga), 1888 (ver imagem 20).

⁹² Autor: Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905), óleo sobre a tela. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural-mre/20793-independencia-ou-morte-grito-do-ipiranga-estudo>>. Acesso em 23 out. 2020.

Imagem 20 – Independência ou morte (O Grito do Ipiranga), 1888



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 194)

Essa é a obra máxima da ideia de construção de uma memória nacional que por meio dela possibilite a formação de uma identidade. O quadro supracitado foi feito cerca de 66 anos após a independência do Brasil. Ele carrega a mesma estrutura dos demais até o momento: grande acontecimento com um herói. Temos D. Pedro I no centro da tela com a espada em riste onde profere: independência ou morte – o conhecido Grito do Ipiranga.

Há três grupos distintos dispostos na imagem. Juntamente com de D. Pedro I. No mesmo barranco há os políticos aliados que estão ao seu lado, aqueles que são os mais próximos a ele; à sua frente numa formação em arco tem os dragões da independência, a guarda pessoal do Príncipe Regente, aqueles responsáveis por sua segurança; e nas extremidades temos de um lado três homens que são representantes do povo que a tudo assiste bestializado: o primeiro com um carro de boi levando umas toras de madeiras, um pouco atrás outro montado em um cavalo com alguns sacos pendurados e no final outro homem num boi com dois cestos pendurados. Na outra extremidade, há uma casa bem simples com fumaça saindo da chaminé o que demonstra que há pessoas dentro com alguma atividade desconexa com o que está acontecendo do lado de fora. Por fim, o riacho Ipiranga que foi imortalizado no Hino Nacional.

Na segunda subdivisão desse momento temos o Período Regencial, o mais intenso em termos de levantes populares nas mais diversas regiões devido às péssimas condições de vida. O Brasil era um verdadeiro barril de pólvora que explodiria nas localidades. Assim, essa fase não é muito bem retratada na iconografia que foi sendo erigida para formar a memória nacional. Após a subida ao poder de D. Pedro II, temos como acontecimento fértil para representações visuais – a Guerra do Paraguai (1864-1870) (ver imagem 21).

Muitos escravos também lutaram do lado da Tríplice Aliança com a promessa de alforria. Aqueles que sobreviveram à guerra e retornaram às suas localidades viram os seus sendo tratados da mesma forma que antes de irem para a guerra e era justamente isso que os aguardavam. Perceberam que foram enganados. Então, “os voluntários da pátria” – a forma como eram chamados os escravos que lutaram na Guerra do Paraguai, provaram o gosto da liberdade e

decidiram fugir! O que levou muitos dos seus senhores a quererem usar o exército para capturá-los.

Imagem 21 – A Guerra do Paraguai, Solano López afugentando D. Pedro II, 1968⁹³



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 263)

No panteão de heróis da Guerra do Paraguai não há representação dos negros que lutaram – o que denota uma forma de não presença, de negação de sua ação existencial no fato histórico a não representação visual. Só há uma única imagem visual deles feita por meio do gênero visual charge⁹⁴, como uma forma de protesto e crítica pela condição de não mudança de sua situação, mesmo lutado e arriscado a sua vida. Ele vê outro escravo sendo chicoteado no tronco – um castigo comum na época (ver imagem 22).

Imagem 22 – Escravo retornando para casa após a Guerra do Paraguai (1864-1870)



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 265)

O Brasil chega nos idos de 1888 com a escravidão oficial, enquanto o mundo praticamente todo, com exceção de alguns países do Norte da África e do Oriente já tinha extinto essa prática desumana.

Às vésperas do século XX, o país, segundo o estatuto do escravo, era visto como um objeto de exploração que poderia ser castigado fisicamente e vendido ao bel prazer de seu senhor. Uma situação que envergonhava o país e trazia mais prejuízo financeiro do que vantagem. Diante desse fato, existia no país vários movimentos que defendiam a libertação dos escravos,

⁹³ Essa gravura de propaganda que o presidente paraguaio estava usando nos jornais de seu país para disseminar a ideia de que estava ganhando o conflito contra o Brasil. Isso foi muito veiculado no Paraguai a partir do ano de 1968 – um momento que muitas batalhas eram perdidas e as tropas da Tríplice Aliança avançavam.

⁹⁴ Autor Angelo Agostini, editor e proprietário da Revista Ilustrada. Uma das principais revistas semanais da época do final do Segundo Reinado que sempre era muito criativa em suas charges e caricaturas.

de forma atuante e nunca passivos como os livros de História do Brasil mais antigos retratam. Muitos quilombos de resistência foram erigidos, mas sempre teve uma ação de silenciá-los visualmente, inclusive neste LD.

Em se tratando de abolição a imagem visual mais conhecida é da heroína branca – a Princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea e libertou os escravos no dia 13 de maio de 1888. Ela não tinha outra alternativa, a Câmara Geral já havia aprovado a lei por 85 a 9 e seu pai, o imperador estava na Europa de viagem para tratamento.

Esta assinatura foi um ato simbólico que ficou registrado no imaginário histórico social coletivo do Brasil de que a abolição foi uma concessão e não uma conquista. As várias imagens que representam esse acontecimento seguem o mesmo princípio já citado aqui (um grande acontecimento mais um herói, nesse caso em específico foge ao padrão da figura masculina).

A partir desse momento, a situação estava bastante desde antes da Guerra do Paraguai com ela passou a ter como responsável direto o imperador D. Pedro II que passou a ser estigmatizado pelas Revistas Ilustradas da época.

Por fim, temos o último bloco da História do Brasil – República: que representa o período mais conturbado politicamente. Farei uma subdivisão em cinco momentos para apresentar as imagens visuais que foram usadas em cada momento para construir a sua memória.

Na primeira subdivisão, a Proclamação da República e as agitações por meio das revoltas que explodiram nesse instante histórico. O exército era a única instituição que simboliza a figura do herói retratado ao longo da construção da memória do país. Ela será a responsável por fazer essa transição da Monarquia para República. Sua imagem foi sendo alicerçada pelas histórias contadas e imagens visuais das muitas batalhas na Guerra do Paraguai. Assim, o exército dá o seu primeiro golpe militar da História do Brasil e o herói, o responsável pela execução foi o Mal. Deodoro da Fonseca, considerado pelo acontecimento histórico mais um herói.

Segue a mesma organização estrutural que vimos até aqui - o herói possui centralidade no acontecimento que torna essa imagem internalizada e eternizada no imaginário histórico do povo como uma construção intencional. Nesse processo, os membros do exército participam do evento com protagonismo personalizado na pessoa do Mal. Deodoro da Fonseca. Enquanto isso, segundo o jornalista Aristides Lobo⁹⁵ (1889): “O povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava. Muitos acreditaram seriamente estar vendo uma parada.”

O regime consistia em uma República proclamada, mas não consolidada. Pois, as estruturas continuaram as mesmas desde a colônia. O que levou o povo a uma série de revoltas que

⁹⁵ Cf. Artigo escrito no dia 15, e publicado no Diário Popular de 18 de novembro de 1889.

neste trabalho serão apresentadas apenas duas devido sua presença repetidamente na maioria dos LDs de História. Em 1904 e 1910, explodiram as Revoltas da Vacina e Chibata respectivamente no Rio de Janeiro. Onde ficava o Distrito Federal. A primeira é fruto de uma série de problemas que o RJ atravessava devido ao Bota à Baixo, uma política de modernização do centro do RJ que demoliu as moradias populares desta área sem indenizações e expulsou os populares dessa região que passaria a ser nobre, o povo sem moradia subiu o morro.

Devido a uma série de consequências com essa última como agravante proliferou na cidade uma epidemia de varíola e o sanitarista Oswaldo Cruz iniciou um processo de vacinação em massa (ver imagem 23), mas o povo acreditava que isso era para exterminá-los, uma vez que estavam sendo expulsos de suas moradias e as reações da vacina eram debilitantes, pois muitos infeccionavam o braço devido à forma como a aplicação era feita. Além da perda e suas moradias e miserabilidade, mas os jornais da época eram combustíveis para essa revolta.

Imagem 23 – A Revolta da Vacina, 1904



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 67)

A segunda, era fruto dos gravíssimos castigos corporais que a Marinha ainda usava em seus regimentos disciplinares. Mas, em 1910 essa situação foi contestada por marinheiros, que aqui foge à regra, pois o acontecimento era contra uma instituição de Estado e o personagem central de contestação aos atos do próprio Estado e negro, o cabo João Cândido. Um fato marcante, foi o uso da fotografia de um negro para registrar as imagens de uma revolta dando proeminência o que não era comum na época e nem na atualidade. Esse fato por si só já foi um acontecimento significativo na História do Brasil (ver fotografia 4).

As reivindicações ocorreram pelo fim dos castigos corporais e anistia para todos os envolvidos. A primeira reivindicação foi aceita e após quatro dias puseram fim à revolta, mas não houve anistia. Todos foram tratados com muita severidade e o almirante negro como o cabo João Cândido passou a ser chamado, foi preso e enviado para a ilha das cobras. A partir desse momento, as fotografias serão amplamente usadas para continuar a representar visualmente o que as pinturas faziam até então.

Fotografia 4 – O marinheiro João Cândido, 1910

Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 68)

Esse é o segundo momento da subdivisão do bloco republicano. Adentramos na Era Vargas. Momento em que a imagem visual será explorada como em nenhum outro da História do Brasil. Getúlio Vargas usou muito a ideia de construir uma imagem de si mesmo. Fez uso inicialmente da imagem visual consolidada das figuras do exército. Na Revolução de 1930, uso amplamente a imagem dos tenentistas para se promover (ver fotografia 5).

Fotografia 5 – A Revolução de 1930

Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 112)

O exército dá o segundo golpe militar, sacramenta a República Velha e põe no poder um gaúcho de São Borja. Seu governo passa por uma série de transformações e o país também. Tem início uma modernização acelerada do Brasil e em 1937 Vargas dá um novo golpe alegando uma ameaça Comunista (O Plano Cohen) estabelecendo uma Ditadura que não perdoa seus adversários. Sua imagem passa por uma nova mudança, ele é caracterizado como um camaleão político, uma vez que assume a forma que melhor atenda aos seus interesses. Assim, agora ele é um estadista (ver fotografia 6).

Fotografia 6 – Estado Novo, 1937

Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 119)

Referida, a imagem demonstra aliados ao seu redor, como ele tem no seu entorno seus aliados do momento o futuro interventor federal do Pernambuco Agamenon Magalhães, o próximo presidente da República Eurico Gaspar Dutra, etc. Vale salientar que muitos são militares, mas as fardas que os identificam foram permutadas pelo terno e gravata – o que passa uma imagem de políticos sérios (pelo menos era assim, na época).

Ele criou uma forma de se comunicar com todo o território nacional por meio do rádio (A Voz do Brasil⁹⁶). E, vai investir muito em propaganda como nenhum outro presidente fez até então por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP. Sua imagem sempre associada às crianças, que aparecia em fotografias ou pinturas encomendadas), aos trabalhadores fala diretamente e usava símbolos dessa relação (Carteira do Trabalho) e nos esportes (construção de estádios de futebol, onde geralmente aconteciam os grandes ajuntamentos das festividades do 1º de maio – Dia do Trabalhador. Enfim, usou a imagem visual como nenhum outro.

Terceira subdivisão do período republicano – o populismo democrático de Juscelino Kubitschek. E, Brasília é o grande feito imagético de desse momento. Enfim, promessa feita, cumprida e o custo altíssimo ficará para as próximas gerações.

A penúltima subdivisão – a Ditadura Militar: marcada pela truculência com os seus opositores (ver fotografia 7) tentou por meio da censura tolher a liberdade de expressão dos cidadãos, para que as notícias, quer sejam por meio dos textos ou de imagens fossem apenas de seu interesse.

Fotografia 7 – Repressão ao movimento estudantil no RJ, 1968



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 203)

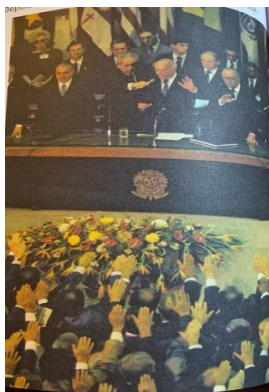
Assim, esse é um momento em que as imagens foram ufanistas e não podiam expressar o que não fosse permitido pelos censores que estavam presentes nos jornais e nas demais mídias em geral. Esse imbróglio com relação à produção de fatos que tinha a ver com a realidade seguiu até o fim da Ditadura.

⁹⁶ Criada em 1935 para que todo o país pudesse receber informações dos feitos do Governo Federal. Cf. EBC. Disponível em: <<https://radios.ebc.com.br/voz-do-brasil>>. Acesso em: 25 out. 2020.

Nesse momento, temos o que os historiadores chamam de Redemocratização – última subdivisão do período republicano que é vigente. Agora temos uma ampla participação do povo nas ruas em grandes manifestações pedindo a volta do direito de votar direto para presidente – o que a ditadura havia tirado. Depois de muitos comícios em grandes espaços públicos, de sentimento de frustração com a derrota da Emenda Dante de Oliveira que não permitia novamente o exercício do voto direto.

A eleição seguiu de forma indireta e somente na próxima legislatura o povo poderia exercer seu direito político de escolher o chefe do executivo federal. A nova Constituição Federal de 1988 (ver fotografia 8) – o Deputado Constituinte Ulysses Guimarães que liderou os trabalhos para a elaboração e apresenta à sociedade a conhecida Constituição Cidadã – na qual tem resguardados os direitos e deveres de todos os entes no território nacional.

Fotografia 8 – Dia da promulgação da Constituição Federal de 1988



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 220)

Com a construção de uma memória nacional destaco que as estruturas de um grande acontecimento com um herói para ser aquele responsável pelo feito se mantiveram até esse momento. A participação do povo foi alijada como vimos nas imagens visuais que foram apresentadas aqui desde a Colônia, passando pela Monarquia, chegando até a República.

Na atualidade o povo tem um amplo direito, de apenas votar, mas os demais continuam afastados desse grupo social aviltado ao longo da História do Brasil que não tem participação protagonista nos acontecimentos que são representados visualmente e são propositalmente afastados como se os mesmos não existissem. Vimos dois movimentos populares na República e a forma como os populares foram tratados, com máxima brutalidade e desdenhados em suas representações visuais quanto integrantes culturais da sociedade.

2.3.3 O ensino de história “Geral” – a construção cultural da ideia de superioridade Euro-estadunidense

O ensino da história de fora do Brasil é feito com base nos acontecimentos históricos relacionados ao continente europeu e mais recentemente aos EUA. É interessante que este último não se estuda a história de fora de seu país, a não ser que tenha relações diretas.

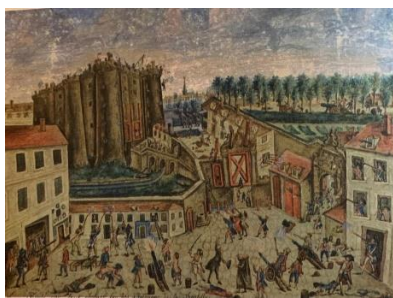
Enquanto, nosso currículo de História é um dos maiores do EM devido a uma quantidade hercúlea que os alunos e alunas tem de estudar para se apropriarem de saberes que muitas das vezes não farão uso. Essa história de fora (Geral) segue da mesma forma que ado Brasil um encadeamento de divisões lineares: Pré-História, Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Muito daquilo que será estudado, não tem nenhuma relação com o mundo do estudante e não tem uma aplicação prática de saberes para o seu tempo, mas como consta no currículo precisa ser visto, senão o estudante ficará faltando essa competência em sua formação.

Um fato de suma importância é a centralidade à cultura greco-romana que se dá em toda a formação do EM. Teve início com o mundo grego e vai avançando pelas eras de desenvolvimento do pensamento com abandonos e aportes até chegar ao mundo romano com todas figuras de batalhas que ficam imortalizadas nas imagens produzidas através do cinema.

Essas duas culturas são a base do pensamento ocidental e tudo o que percorremos tem uma relação cultural com eles. Da filosofia, da estética, das artes, da história, da medicina etc. Nesse momento, a Europa passa a ser central e dominante em tudo aquilo que for desenvolvido no campo do saber. O mundo europeu entra num momento rural de existência e a Igreja Católica fruto do cristianismo que surgiu dentro do mundo romano vai dominar as mentalidades e a produção de conhecimento por quase 1.000 anos. Temos infinitudes de mundos, outras áreas que produziram conhecimentos também, mas o estudo da história fica restrito a Europa Central – ao mundo feudal, como se todo o mundo vivenciasse esse mesmo acontecimento. Depois desse longo inverno historiográfico, o mundo se amplia com o advento das grandes navegações e outras áreas misteriosamente passam a existir para a história.

Agora, a preocupação é com outras áreas, mas sempre na perspectiva europeia. Nunca na perspectiva desses locais. A historiografia vai conduzir os acontecimentos pelos caminhos que os escritores europeus apresentam.

Quando chegamos à modernidade, “a Era das Revoluções” (HOBBSAWM, 1977, p. 15) explodem Revoluções Burguesas em três países: na Inglaterra (1688) – A Gloriosa; nos EUA (1776) – A Americana; na França (1789) – A Francesa (ver imagem 24).

Imagem 24 – A tomada da Batilha, 1789

Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 160)

Os acontecimentos que se desenrolam nessas três nações vão despojar a nobreza de seu *status quo* e erigir a burguesia à classe social que ditarão as políticas e as formas de organização social, elas vão descolar-se definitivamente do povo que passará a ser explorado por eles. O nome nesse novo mundo burguês não serve para nada se não vier acompanhado do capital – o bem que a burguesia vai se apropriar e com ele dominar todas as relações de exploração sobre o povo. Isso provocará sublevações do povo em alguns momentos como ocorreu na França em 1830 e posteriormente em 1848, na Primavera dos Povos. Mas, o povo foi massacrado com tamanha brutalidade.

Esse mundo que nasceu após as Revoluções Burguesas fora erigido para atender as suas demandas. O sistema de acumulação de capital que será mundializado pelos avanços tecnológicos-industriais tornaram esse mundo um lugar de pouco exploradores e muitos explorados. As relações passarão a ser mediadas pelo capital, o que vai segregar várias áreas do mundo de acordo com os interesses de determinado grupo burguês que decide se apossar daquela região e assim a explorar. A história passa a girar a partir desse pensamento dominante da burguesia e seu sistema de exploração capitalista – o que é reproduzido nas imagens visuais no LD de História Geral (a história de fora), que são uma representação daquilo que existe e é real – esse mundo burguês tem os seus constructos que ganham vida no mundo que eles criaram à sua imagem e semelhança (parafraseando a criação do homem, Gn 1. 27).

Uma das consequências desse mundo burguês foi as nações mais industrializadas a disputarem mercados fornecedores de matéria-prima e consumidores de produtos industrializados e duas Guerras Mundiais que ceifaram a vida de milhares de seres humanos. Como consequência desse processo do pós-guerra (ver fotografia 9) a concentração de capital dos EUA proporcionou tornar-se uma superpotência mundial com a rivalidade da URSS, mais no campo militar do que no econômico que seguirá durante a chamada Guerra Fria, mas que tão logo a URSS entre em crise econômica essa disputa chega ao fim com o mundo sendo liderado à força pelos EUA.

Essa liderança se dá principalmente no âmbito cultural, pois exportam seu estilo de vida para vários países por meio de sua produção cultural (que em muitos países produzem a aculturação) e da influência de suas empresas multinacionais que se espalham pelo mundo e criam demandas de consumo de seus produtos (carros, eletrodomésticos, vestuário em geral) e estilos de vida (família nuclear protestante, sentimento anticomunista).

Fotografia 9 – Conferência de Yalta, 1945



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 130)

Dessa forma, o mundo atual possui suas características culturais à imagem e semelhança dos EUA. Eles impõem seu estilo de vida e visão de mundo aos países que estão sob a sua dominação.

Assim, a História Geral que consta no LD que deve ser ensinada por causa do currículo tem seus alicerces culturais nessas duas áreas: Europa (Antiga ocidental, Média e Moderna) e EUA (contemporânea). Dessa forma, é de suma importância compreender as formas de dominação cultural e como fazer para estruturar a resistência a tal forma de dominação por meio do pensamento crítico e reflexivo sobre o que nos é apresentado, uma vez que ver em muitas situações é lançar um novo olhar sobre o que está à nossa frente, pois mesmo olhando às vezes não conseguimos compreender a imagem que está diante de nós.

2.3.4 A consciência cultural como instrumento de resistência histórica

Dentro da perspectiva dos EC o conceito de cultura deixa o seu vício elitista de erudição e percorre o caminho popular de sua definição para um conceito plural – culturas, pois, na verdade, são muitas. Assim, “o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido” – cultura de massas, juvenil, surda, empresarial, afro-brasileira e indígena, apenas para citar algumas. Há uma grande diversidade e um tratamento singular de cada uma intrínseca ao conceito. Todos são de suma importância relevantes para a formação do sujeito social.

Nessa perspectiva de múltiplos significados para a definição de cultura, as disputas de definições levam-nas a uma imbricação de conceitos. E, como os grupos dominantes querem

manter o privilégio de defender a sua cosmovisão única do termo – cultura e assim aplicá-la na perspectiva de erigir e contar a história como e fosse um fato determinado por eles através da personificação do grande líder (o herói).

Desta forma, estigmatizam um conceito que não é o seu de dominante. Crava-se a alcinha de popular num sentido pejorativo, diminuindo as identidades comuns do povo⁹⁷, dando a elas um ar de inferioridade. Se for política, é assistencialista de esquerda; se for música, é brega que não tem conteúdo; se for educação e não empresarial (formar mão de obra para o mercado) não serve, será combatida, pois não deve ser transformadora, mas mantenedora das desigualdades sociais de sempre com um detalhe – será um pobre educado – que sabe ler e escrever, mas nunca conseguir ver a realidade ao seu redor e compreendê-la.

O conceito de cultura está em disputa simbólica e discursiva em vários campos. Os séculos XVIII ao XX foi marcado pela construção discursiva de uma cultura superior e outra inferior. Essa de massa, operária e popular; aquela alta, erudita e burguesa. Na qual defendiam uma visão de que retratavam a máxima expressão do espírito humano segundo a tradição arnoldiana⁹⁸.

São formas de marcar uma posição distinta entre os grupos e transmitir seus valores por meio dos conteúdos produzidos nos meios acadêmicos e ensinados nas escolares, pois as fontes bibliográficas eram de intelectuais advindos dos meios sociais elitistas, pois em sua maioria eram financiados pelos mesmos grupos dominantes. Destarte, era necessária uma mudança.

No primeiro momento, de produção de conhecimento do e sobre os grupos populares. Em seguida, de disseminação dessa produção apresentando que há outras formas de culturas, inúmeros grupos sociais que não tem sua história, seus costumes e suas tradições levadas em conta nos meios de produção de conhecimento (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Em meados do século XX, no pós-guerra, com a vitória dos aliados, o mundo caminha num período de reconstrução dos escombros da guerra e as demandas sociais dos grupos populares cresceram mais ainda nesse período. Passamos a ter uma série de mudanças significativas

⁹⁷ No sentido das pessoas que são oriundas das classes menos favorecidas da sociedade, são compostas basicamente pela grande massa dos excluídos sociais – que veem na cultura uma forma de expressar suas angústias, sofrimentos, anseios, desejos e visão de mundo. É muito comum essa expressão artística-cultural se dar por meio das músicas, danças, grafites e murais.

⁹⁸ Mathew Arnold, autor de *Culture and anarchy*, no qual contém a maioria dos termos – cultura, doçura e luz; bárbaro, filisteu e hebraísmo; além de muitos outros. Foi o principal teórico de uma tradição de análise da cultura fortemente marcada por posições elitistas e hierárquicas. Estabeleceu a agenda cultural alta vitoriana, que permaneceu dominante no debate de 1860 até 1950.

no tecido social, as mulheres ocuparam espaços significativos no mundo do trabalho, as crianças e os jovens precisavam de uma outra escola e os homens que voltaram da guerra precisavam ser inseridos no novo contexto social com profundas mudanças.

Tudo isso mais a disputa política que no mundo se travava, sob a égide de duas áreas de influências: de um lado o capitalismo americano; do outro o socialismo soviético. Enquanto isso, a vida das pessoas, juntamente com suas demandas vai se desenvolvendo e os conflitos sociais se avolumando diante de um novo contexto cultural que está posto.

A elite dominante, defensora da tradição arnoldiana, da alta cultura, proliferaram nos meios intelectuais e de comunicação um provável declínio cultural. Essa perspectiva é aventada diante do rápido crescimento das expressões culturais populares desse momento. Começaram a conjecturar formar de resistência para esse avanço nos meios escolares. Pois, seria necessário contar a sua história, ter visibilidade e apresentar-se – sair do silenciamento histórico que foi imposto pelos grupos dominantes.

Assim, os grupos dominantes que sempre estiverem no poder e ainda continuam, mas que veem surgir contestações culturais de suas estruturas estabelecidas providenciaram por meio da criação e manutenção nos currículos tanto universitários quanto escolares sobre o que deveria ser ensinado às crianças e aos jovens, a fim de incutir neles seus valores elitistas – uma forma de cultivar o espírito como defendia Mathew Arnold⁹⁹. Os EC vão fazer resistência a esse movimento de avanço sobre as classes populares que começavam a ter suas demandas sendo visibilizadas.

As discussões que foram desenvolvidas nesse momento visam desenvolver uma problematização da produção cultural de uma dada sociedade para compreender o seu *modus vivendi* com seus costumes e tradições arraigadas aos seus grupos e assim ter uma visão mais clara de sua dimensão cultural com aceção da relevância política em suas pesquisas (COSTA, 2000).

Na ótica dos EC:

As sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere à etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o locus central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado (HALL, 1997a e 1997c apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

⁹⁹ Ibid.

Há um consenso entre muitos dos pensadores contemporâneos¹⁰⁰ que estudam e escrevem sobre a cultura que o século XX foi marcado por uma verdadeira revolução cultural, denominada – “virada cultural” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39). Pois, as mudanças e transformações são de uma dimensão epistemológica. E, os domínios da mesma foram ampliados de uma maneira até então jamais vista no cenário da história.

Os EC desempenharam um importante papel em municiar os grupos populares, não com armas conceituais como assim o fazem os grupos dominantes, mas com ferramentas de trabalho¹⁰¹ que possibilitem aos grupos sociais de excluídos históricos das políticas sociais e econômicas desenvolverem leituras de mundo que permitam ver a sua real situação de explorados e aviltados por longos séculos. Pois, a cultura é também um fator político. E, supõe opções, atitudes e posições (MENDES, 1983).

Assim engajam-se numa luta democrática por seus direitos de existência com dignidade, tem na educação o fiel da balança que sempre pendeu propositalmente para o lado daqueles que sempre tiveram mais peso econômico, fato histórico que privilegiou o lado das elites econômicas. Desta forma, o povo em todo o tempo ficou excluído do seu direito a uma educação crítica e reflexiva, uma vez que o campo de luta deixa de ser o ambiente físico e passa para o espectro cultural. É nessa dimensão que os embates da pós-modernidade se dão – em ambientes simbólicos e discursivos (HALL, 1997b).

Desta forma, é nessa emergência de lutas em novos espaços culturais (Jornais de grande e pequenas circulações, Revistas impressas e eletrônicas, TV’s abertas e pagas, Mídias Sociais¹⁰², *Streaming*¹⁰³ e LD) que os EC se desenvolveram também. Como o capitalismo ampliou

¹⁰⁰ Stuart Hall (1997a, 1997b, 1997c), Henry Giroux (1995). Raymond Willams (1992) Néstor Canclini (1995), Beatriz Sarlo (1997a, 1997b), David Harvey (2005, 2009) John Frow e Meaghan Morris (1997).

¹⁰¹ Os nomes e definições dos conceitos são típicos dos grupos que trabalham com ela. As elites dominantes sempre trabalharam num sentido beligerante até quando constroem seus conceitos, mas os ECE não são assim. Pois, não trabalham com armas, mas com ferramentas (utensílio voltado para construir e não destruir). O jogo das palavras e seus sentidos são empregados por quem as utiliza e fazem delas veículos de disseminação de suas ideias no tecido social.

¹⁰² Importante meio de comunicação e interação entre pessoas. Disso dependem para o seu sucesso porque a discussão e a integração entre elas constroem conteúdos que compartilhados entre si, usando a tecnologia e multimídia como condutor. Surgiram no final do século XX com o advento da internet, mas que ganhou muita força no início do século XXI devido ao processo de uma maior velocidade de tráfego dos dados da rede e de uma popularização dos aparelhos celulares entre os mais jovens que são àqueles que impulsionaram essas mídias, mas que não são exclusividade somente deles, uma vez que todos os grupos fazem uso dela em praticamente todos os lugares da terra. Dentre as várias existentes as mais populares atualmente são Facebook, Youtube, Twitter, Snapchat Instagram, Google+, WhatsApp e TikTok.

¹⁰³ Modalidade de serviço de filmes e séries via internet que o usuário paga para ter acesso. É um conteúdo através de pacotes que o usuário não precisa fazer o download para assistir, pois o provedor é quem é detentor das mídias que são distribuídas para os assinantes. Essa modalidade de serviços tem crescido muito nas duas primeiras décadas do século XXI. Um excelente espaço de disputa cultural de poder, pois os filmes e as séries são assistidos por milhares de pessoas no mundo todo, uma vez que esse serviço não tem fronteiras, só basta ter um sinal de internet e ser assinante.

sua área de influência para esses novos espaços supracitados; novas zonas de resistência cultural também surgiram.

Assim, esses “novos contornos da cultura no capitalismo teriam marcado acentuadamente o surgimento destas movimentações na teoria cultural” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39) com uma produção efetiva que marcou o seu tempo¹⁰⁴, mesmo não tendo uma mesma perspectiva, no entanto empreenderam uma ação de reordenamento da concepção de classe e cultura¹⁰⁵. Em seus escritos havia uma regularidade que era a associação entre as culturas vivas ao poder.

Todavia, não há a possibilidade de separá-los, uma vez que nessa imbricação a cultura da resistência precisa ser assimilada por aqueles que são os entes que essencialmente produzem cultura e não apenas a absorvem passivamente. Como os EC possuem vários itinerários de pesquisas a sua visão é ampla e variada lhes proporcionando transitar por inúmeros universos culturais e simbólicos. Como assevera Mendes (1983, p. 62): “ver é um ato em larga margem instituidor da realidade”. Dessa forma, eles saem do lugar comum de uma única identidade. É um dos principais legados dos EC – ver com várias visões. E, constituir-se como um projeto político de oposição (HALL, 1996).

¹⁰⁴ As obras *The uses of literacy* (Richard Hoggart, 1957), *Culture and Society* (Raymond Williams, 1958), *The long revolution* (Williams, 1961) e *The making of the english working class* (E. P. Thompson, 1963)

¹⁰⁵ Há inúmeras críticas a essa fase inicial dos EC por vários autores (Angela McRobbie, Cary Nelson, Lawrence Grossberg, Paula Treichler, Richard Johnson, Stuart Hall e outros/as). Eles alegam que os EC de origem britânica têm sido um terreno conturbado de discussões e desencontros. Pois, sua ênfase nas questões de classe (em sua fase inicial), em detrimento de raça e gênero, e sua abordagem preferencial das expressões urbanas metropolitanas e dos rituais das assim chamadas subculturas é típico de seu paroquialismo e anglocentrismo. Cf. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40,41).

3 A ORDEM DO DISCURSO E SUAS SÉRIES ENUNCIATIVAS

Imagem 25 – Nuvem de palavras¹⁰⁶



Fonte – WordArt¹⁰⁷

¹⁰⁶ Está presente aqui uma relação visual das principais palavras que aparecem neste capítulo por meio de um aplicativo que digitamos as palavras e o mesmo faz a disposição delas conforme ela aparece ao longo do texto tanto em quantidade quanto em importância e também em sua relação com outras palavras. O aplicativo faz a distribuição visual das mesmas. Sendo assim, aqui estão as palavras mais importantes e significativas deste capítulo.

¹⁰⁷ Disponível em: <<https://wordart.com/my-word-art>>. Acesso em: 14 out. 2020.

3.1 A descrição preliminar dos achados

Após trilhar um percurso que foi necessário passar por estes três campos do conhecimento: o das imagens visuais, o do LD e do ensino de história que, segundo suas especificidades contribuíram respectivamente com saberes necessários para o desenvolvimento dessa dissertação. E, sem o aporte deles a explicitação dos achados da escavação nos LDs de História do EM da rede estadual da Paraíba seria prejudicada.

Assim, o conjunto das imagens visuais que estão dispostas ao longo das páginas dos três livros investigadas constituem o *corpus* desta pesquisa. Elas são de vários gêneros visuais, sendo assim, durante o mapeamento decidi reuni-las em sete grupos categoriais com contextos históricos similares, em alguns elas estarão dispostas em conjunto, em outros em dupla e em alguns sós, a fim de possibilitar um melhor entendimento: 1. Pinturas, esculturas e artefatos antigos (apresentados ao longo das páginas); 2. Fotografias; 3. Desenhos, caricaturas, litogravuras, xilogravuras e gravuras; 4. Capas de livros e revistas, cartazes e cenas de filmes; 5. Charges; 6. Mapas; 7. Gráficos e tabelas.

De uma maneira geral, a disposição dessas imagens visuais nos LDs de História analisados se deu da seguinte forma: LD do 1º ano apresenta um total de 400 imagens visuais distribuídas ao longo das páginas da seguinte maneira conforme o modelo categorial supracitado – 1. 212; 2. 99; 3. 24; 4. 13; 5. 3; 6. 41; 7. 8. LD do 2º ano apresenta um total de 349 imagens visuais distribuídas da seguinte forma – 1. 81; 2. 105; 3. 83; 4. 24; 5. 7; 6. 28; 7. 21. LD do 3º ano apresenta um total de 362 imagens visuais distribuídas assim: 1. 12; 2. 196; 3. 36; 4. 21; 5. 23; 6. 29; 7. 45.

Vou explicitar a disposição geral das imagens visuais conforme encontrado na investigação nos LDs de História antes de adentrar nas séries enunciativas específicas que configuram três ordens discursivas, a saber: de início, a histórico-cultural; em seguida, a didático-pedagógica; por fim, a político-ideológica.

O LD do 1º ano apresenta em seu conjunto de imagens uma quantidade superior de pinturas, esculturas e artefatos antigos (212), um quantitativo mais que o dobro dos outros dois livros juntos dessa mesma modalidade que possuem 93 imagens visuais. Esse acontecimento se dá em abundância devido à natureza dos assuntos que o LD dessa série aborda em suas unidades: na primeira, traz a relação de história, cultura e patrimônio; e a Pré-História da humanidade na terra.

Na segunda, as primeiras civilizações do Oriente (Mesopotâmia, Egito, Palestina e China – uma inserção recente que não estava presente em livros anteriores de história sobre o mesmo período de estudo).

Na terceira, o mundo greco-romano.

Na quarta, a Idade Média com os acontecimentos dentro de sua periodização (surto da civilização árabe, formação dos reinos bárbaros, formação das monarquias nacionais, Renascimento e reformas religiosas). Pelo arcabouço de assuntos presentes neste LD que estão distantes no tempo e espaço temos nesses vestígios imagéticos mais abundantes os artefatos que identificam tais civilizações dentro das abordagens históricas que confirmam os acontecimentos. Dessa forma podemos vislumbrar a sua abundância dentro dos registros historiográficos.

As pinturas foram de suma importância nessa época para fazer a representação daquilo que se viam. Sem contar com as enormes esculturas que as culturas greco-romanas tão bem desenvolviam e assim expunham sobre o seu tempo – a questão da centralidade da figura humana nas artes e formas de pensamento (tomava forma nas esculturas).

Não posso deixar de falar do Renascimento, que por meio de seus três períodos distintos: Trecento, Quattrocento e Cinquecento, tanto contribuíram nas mais variadas formas de artes deixando o seu legado em vários lugares, tais como: quadros, afrescos, escultura, arquitetura etc., que, dessa forma produziram uma infinidade de representações visuais das quais inúmeras estão presentes ao longo das páginas deste LD em sua última unidade.

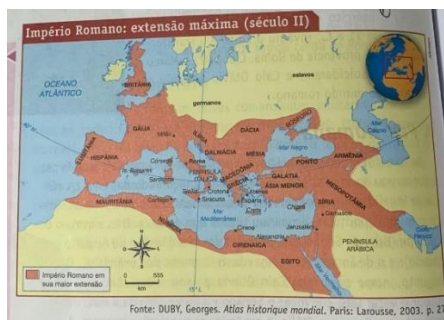
E, para finalizar a explicitação das formas pelas quais as imagens visuais estão dispostas nesse LD observemos as representações visuais dos mapas, pois ele possui também um quantitativo muito maior (41) que os outros dois.

A pesquisa nos apresenta que esse fato se dá devido ao fato que muitas das civilizações presentes nos referidos assuntos de cada unidade não existem mais e outras não representam mais a grandeza dantes; assim, a representação visual por meio dos mapas dão uma noção do seu poder na época em que determinado assunto está sendo estudado. Por exemplo, durante “o governo do imperador Trajano (117 d. C.), o Império Romano adquiriu sua máxima extensão” (BOULOS, 2016a, p. 152). Dominava todo o mundo conhecido da época (ver imagem 26).

Era uma extensão que ia de Norte a Sul e de Leste a Oeste livremente, sem enteveros. Ao Norte, ia até a Floresta Negra da Alemanha; ao Sul, ia até a África Setentrional, as margens do Deserto do Saara; a Leste, ia até o Oriente Médio no Deserto do Arábia; e por fim, ao Oeste, ia até o que hoje é Portugal, tendo o Oceano Atlântico como limite. Sem um mapa que repre-

sente visualmente essa afirmação o entendimento ficaria prejudicado no sentido da compreensão da grandeza geográfica desse império. Mas, tão logo seja feita a exposição por meio de uma imagem visual esse saber é comunicado em sua totalidade e assim os alunos e alunas podem se apropriar desse conhecimento integralizado.

Imagem 26 – Extensão máxima do Império Romano, séc. II



Fonte: Boulos Júnior (2016a, p. 152)

O LD do 2º ano traz em seu conjunto de imagens um quantitativo maior de desenhos, caricaturas, litogravuras, xilogravuras e gravuras (83), algo muito superior aos outros dois que juntos possuem 60 unidades do mesmo gênero visual. A pesquisa nos conduz a ver a disposição dos assuntos através das unidades da seguinte forma: na primeira, há um encontro de mundos: o europeu e o americano; o antigo e o novo; o colonizador e o colonizado; enfim, um superior e um inferior – forma pela qual os assuntos estão distribuídos nessa unidade.

É o momento da exaltação do etnocentrismo no século XVI por meio das Grandes Navegações, das descobertas de novas áreas para a exploração. Assim, as imagens visuais dos naturais (chamados de índios pelos invasores quer seja português, espanhol, francês ou batavo) eram feitas em sua maioria através de desenhos. Um gênero visual que os europeus usaram para falar daquilo que eles tinham descoberto no Novo Mundo. Os desenhos eram representações verossimilhantes do que eles viam e desejavam comunicar a outrem. As técnicas passaram por algumas mudanças ao longo do tempo.

No início, nos primeiros contatos, foram realizados por meio da aquarela sobre papel¹⁰⁸; depois de certo tempo, os invasores (os europeus) passaram a usar também a técnica de óleo sobre tela. Assim, a fauna, a flora, os naturais, os escravos africanos e o cotidiano passaram a ser representados por meio de outras técnicas também: as gravuras, xilogravuras e litogravuras como consta nas imagens visuais que esse LD supracitado traz em algumas de suas páginas que eram formas de fazer com que mais cópias daquele mesmo desenho pudessem ser reproduzidas em maior quantidade em vários outros meios.

¹⁰⁸ Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Albert Eckhout (1610-1665)

Na segunda, é trabalhada a questão da expansão do território brasileiro, as formas pelos quais os escravos africanos eram explorados, a formação de alguns quilombos e o surgimento do ouro nas regiões mais centrais do Brasil onde será constituída a área das minas gerais (hoje ficam os estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso); na última parte desse capítulo são trabalhadas as revoluções que ocorreram dentro da Inglaterra: da inglesa que muda o sistema político, à industrial que muda o sistema de produção de bens.

As imagens visuais predominantes nesta parte do LD são aquelas que trazem os africanos como seres inferiores aos brancos e numa posição de subserviência. Um fato que foi construído e reproduzido através da História do Brasil por meio da aceitação, incorporação e uso das teorias de superioridade dos brancos em relação aos negros (Darwinismo social e o Fardo do homem branco) vindas da Europa e da América do Norte que eram ensinadas na época nos grandes centros acadêmicos do país para legalizar e normalizar as ações dos brancos sobre os negros.

Desta forma, as inúmeras imagens visuais trazem em seu bojo de representações essas ideias. E, assim a estrutura de dominação é mantida como algo normalizado quase como uma lei natural presente na natureza e quando um afrodescendente sobressai aos demais do seu grupo, geralmente é por meio dos esportes ou das artes. Uma forma clara de racismo estrutural, pois são raros os demais entes que sobressaem por meio de outras relações sociais que não sejam essas citadas.

As imagens visuais neste LD (faço um adendo que também nos demais LDs que possuo e uso em salas de aulas para lecionar em várias escolas que já trabalhei) que retratam os grupos sociais de negros não os representam em posição de autoridade ou expressando sucesso profissional em áreas típicas de pessoas brancas (profissionais liberais, áreas empresariais, acadêmicas ou científicas); a identidade negra sempre aparece forma pejorativa com os estereótipos clássicos (ver imagem 27).

Imagem 27 – Vendedoras ambulantes, 1814



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 84)

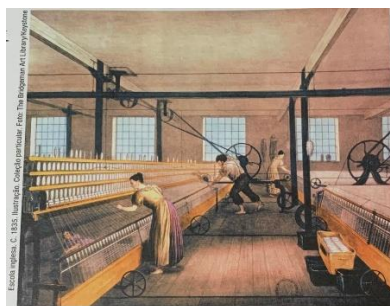
Em outra parte deste LD, as imagens visuais predominantes são aquelas que apresentam o mundo do trabalho em suas múltiplas relações. Representam as invenções criadas na época para potencializar a produção de bens de consumo. O proletariado é retratado como uma engrenagem no processo da evolução das relações que deve derramar suor e sangue pelo seu trabalho.

As horas nas fábricas eram extenuantes, pois a jornada de trabalho de 12 a 14 horas por dia, com uma infinidade de perigos que iam da fadiga devido ao longo período de trabalho à serviços de alta periculosidade – por exemplo: entrar por baixo das fiandeiras para soltar fios que estavam presos e travavam o movimento realizado por elas – esse era um serviço desenvolvido pelas crianças, mas na ausência delas alguma mulher que estivesse presente na linha de produção desempenhava tal função com alto risco da máquina decepar seus dedos após o destravamento (ver imagem 28 – observar que há uma mulher por dentro da fiandeira realizando esse ofício de destravamento).

As folgas ocorriam aos domingos, pois era o Dia do Senhor, uma vez que as regiões onde mais se desenvolveram essas relações industriais de trabalho foram os países de fé protestante.

Esse foi um momento em que os desenhos reproduziam com mais afinco os locais de produção com seus respectivos atores sociais – os proletários e as proletárias; em outros momentos também eram retratadas cidades em desenvolvimento (nunca retratavam as mazelas sociais desses viveiros de pessoas) com as chaminés expelindo fumaça: das casas como uma afirmação de haver famílias, das fábricas como afirmação de haver trabalhadores em ação, dos trens que iam e vinham transportando produtos e pessoas para os lugares mais distantes possíveis.

Imagem 28 – Fiandeiras trabalhando com máquinas



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 128)

Na terceira parte, há cinco capítulos que trazem assuntos, frutos dos ventos da Modernidade. Na história de fora (dita geral) temos: Iluminismo, formação dos EUA, Revolução Francesa e Era Napoleônica; na de dentro (do Brasil): o processo de Independência e o Primeiro reinado.

Aqui o LD trabalha com a perspectiva de lançar as bases da construção do mundo moderno no qual as representações visuais de fora prezaram por um sentimento de cientificidade em suas relações enunciativas. Assim, eram feitas de uma forma que visava dar um tônus de superioridade ao período anterior e de firmar a Europa como o centro do mundo, uma espécie de modelo de civilização.

Na parte relacionada à História do Brasil, nos dois últimos capítulos, é desenvolvido um processo de construção da identidade nacional por meio de uma série enunciativas de imagens visuais que a escavação e o mapeamento identificou através das obras de vários artistas¹⁰⁹, que em sua maioria viviam na Europa, onde estudavam Belas Artes, mais especificamente na França – o local predileto nesse momento da maioria dos artistas. E, Paris era o recanto da maioria deles.

Um detalhe muito importante que é preciso enfatizar sobre essas séries enunciativas foram feitas com base nos referenciais europeus, como eles viam os naturais, os acontecimentos – por exemplo dentro de sua perspectiva de batalha, de triunfo etc. Após produzidas, essas imagens visuais eram primeiramente expostas nos salões parisiense e só em seguida trazidas para o Brasil com o intuito de criar uma identidade nacional conforme já abordei nessa dissertação em um momento anterior (2.3.2 Os grandes acontecimentos da História do Brasil e seus respectivos “heróis” eternizados por meio das imagens visuais).

Por fim, na última parte deste LD, foi dada a continuidade com a História do Brasil. Seguiu-se o período das Regências e o Segundo Reinado. Este iniciando com o golpe da maioridade até o seu abandono pelas elites escravocratas (Nordeste açucareiro e fazendeiros de café do Vale do Paraíba) após a abolição da escravatura com a derrocada final através da Proclamação da República realizada pelos militares.

O conjunto de imagens visuais aqui retratadas seguiram o mesmo princípio que foi apresentado no capítulo anterior. Com um adendo encontrado nesta pesquisa, a partir da segunda metade do século XIX, surgiram muitos jornais ilustrados que por meio da introdução da litografia vão explorar o uso das caricaturas¹¹⁰ que foram muito utilizadas para fazerem críticas a vários personagens políticos deste período da História do Brasil, principalmente D. Pedro II nos últimos momentos do seu reinado (ver imagem 29).

¹⁰⁹ Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905), Armando Martins Viana (1897-1991) e Victor Meirelles de Lima (1832-1903).

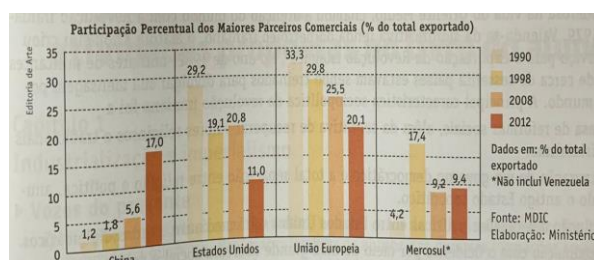
¹¹⁰ O melhor exemplo dessa primeira imprensa ilustrada, A Revista Ilustrada (1876-1891), do jornalista e caricaturista Ângelo Agostini (1843-1910). Cf. LIMA, Herman. **História da caricatura no Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1963.

Imagem 29 – A queda da monarquia

Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 267)

O LD do 3º ano faz uso predominante de três gêneros visuais dentro do contexto histórico que foram reunidos em determinado grupo que merecem destaque: 2. Fotografias (196) que só não excede o quantitativo do dobro dos outros livros juntos (1º e 2º anos) por 8 unidades, o que demonstra a sua pujança de uso e aplicação nesse momento da história que merece destaque: 5. Charges (23) excede em mais que o dobro de toda a quantidade usada nos outros dois livros, um fato que em si nos apresenta uma forma peculiar de registro e abordagem de fatos e personagens históricos de uma maneira inteligente e perspicaz como até então não havia sido usada de um modo tão abundante. 7. Gráficos e tabelas (45) já eram utilizadas a algum tempo nas ciências exatas, mas com o desenvolvimento do capitalismo e para provar as teorias desse sistema de exploração de povos com o intuito da lucratividade era necessário representar em seu tempo aquilo que estava presente nos infinitos relatórios que constantemente eram produzidos.

Assim, os gráficos foram elencados à posição de imagem visual preferida para retratar os crescimentos ou os declives econômicos com base no PIB de cada economia interna, para averiguar demografia de um país, a produção industrial de determinado bem ou algum produto agrícola significativo, por exemplo no Brasil, durante a República Velha – o café, eficiência de uma determinada unidade de produção em relação ao número de empregados (as) etc., enfim, ele passou a ser elaborado e inovado mais e mais com o desenvolvimento da tecnologia (ver imagem 30).

Imagem 30 – Parceiros comerciais de exportação

Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 373)

E, as tabelas (ver imagem 31) – amplamente usadas para fazer comparações entre as grandezas econômicas para saber o potencial e a necessidade de uma nação em relação a outra, se estavam fortes ou fracas em determinado assunto para ter respaldo nas negociações nas relações internacionais.

Isso passou a ser uma característica dominante entre os governos das nações capitalistas que disputavam mercados consumidores de seus produtos industrializados e, para comprovar o seu sucesso por meio dos números – principalmente durante o período das duas grandes guerras e *a posteriori* com o avanço desse sistema pelo mundo como um modelo praticamente único.

Imagem 31– O milagre brasileiro

O "MILAGRE" BRASILEIRO					
Ano	Crescimento PIB %	Inflação	Exportações US\$ Bilhões	Importações US\$ Bilhões	Dívida Externa US\$ Bilhões
1968	10	27	1,9	1,9	3,8
1969	10	20	2,3	2,0	4,4
1970	10	16	2,7	2,5	5,3
1971	11	20	2,9	3,2	6,6
1972	12	20	4,0	4,2	9,5
1973	14	23	6,2	6,2	12,6

Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 211)

As fotografias, a partir do século XX passaram a ser dominantes na forma de registrar os acontecimentos – elas se tornaram um meio muito potente de congelar um acontecimento criando uma memória-histórica em frações de segundo.

As charges passaram a ser amplamente difundidas, pois davam à sua representação visual um tom crítico, satírico e que levavam os leitores a reflexão dos casos representados. Os gráficos e tabelas passaram por um processo de amplo crescimento de sua utilização devido ao surgimento de muitos institutos de pesquisa que começaram a desenvolver análises comparativas de tempo e épocas da história, de governos atuais com os passados etc. – a partir daí passamos a ter muitos dados sendo disposto por meio deles.

Este volume do LD traz em suas unidades a seguinte disposição de assuntos: na primeira, a industrialização associada ao imperialismo; a Primeira Guerra Mundial juntamente

com a Revolução Russa; e a República Velha. Essa parte do LD aborda como as formas de dominação capitalista sujeitou o mundo de então, se espalhou gerando guerras e revoluções.

No Brasil, a estrutura que perpetua uma elite monocultora com mudança apenas de produto e como ela irá fazer para manter o poder político por meio de um sistema arquitetado para se perpetuar no poder. Esse será um momento muito rico em fotografias que proporcionaram imagens da guerra até então desconhecidas que retratavam as agruras dos fronts de batalhas, com mortos e lugares destruídos (ver fotografia 10).

Fotografia 10 – Soldados franceses removendo cadáveres



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 33)

No Brasil, um dos achados impressionantes foi adquirir o registro da presença feminina e de crianças em muitas fábricas (ver fotografia 11) – uma prática muito comum na Inglaterra – mas que não tinha nada a ver com igualdade de oportunidades de gênero, a relação se dava na questão aquisitiva, uma vez que as mulheres recebiam a metade dos salários que os homens recebiam e as crianças cerca de um quarto desse mesmo valor – o que estimulava os empresários a contratarem eles em detrimento dos homens que recebiam uma quantia muito maior (vale salientar que é maior em relação aos outros dois – mulheres e crianças, mas era um valor que não supria as condições mínimas de sobrevivência)

E, como nesse período a Europa estava em guerra e os EUA em produção bélica, restou ao Brasil ser uma indústria de substituição – produzia basicamente alimentos e vestuário.

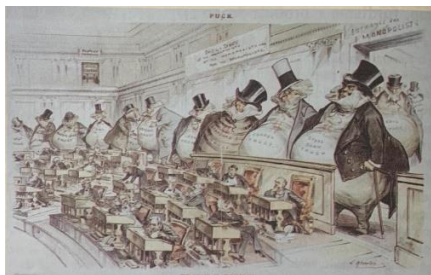
Fotografia 11 – Operários no Bairro da Mooca, 1917



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 57)

O uso das charges neste instante permitia que muitas críticas fossem feitas, dentre elas uma bastante explorada era a do jogo realizado pelos capitalistas manipulando o sistema político para favorecer os seus próprios interesses como investidores que compunham o grupo dos grandes oligopólios que dominavam o mundo por meio do seu capital (ver imagem 32).

Imagem 32 – Entrada para monopolistas



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 16)

Os gráficos e tabelas eram formas de linguagem típicas do mundo capitalista para fazer leituras das suas unidades de produção e averiguar se havia lucro ou prejuízo. Por exemplo: a partir de meados do século XX o Brasil passou a introduzir trabalhadores livres nas plantações de café do interior paulista, pois em 1850 - a Lei Eusébio de Queirós proibia o tráfico de escravos ao Brasil. Assim, era necessário suprir a demanda de mão de obra. Como a Itália e Alemanha estavam em processo de guerra para a sua unificação a situação nesses locais estava difícil.

O Brasil foi uma oportunidade de recomeço para muitas famílias. Mas, a imigração foi predominantemente de italianos nesse momento seguiram para o Oeste paulista onde se fixaram com suas famílias e passaram a trabalhar ali, no entanto só se tem registro a partir de 1870.

Em comparação trabalhadores escravos do Vale do Paraíba que possuíam uma menor produção para alqueire que os italianos a explicação para isso não tinham nada a ver com a questão racial, mas com a forma de trabalho. Os italianos eram livres e assalariados (apesar de suas condições de vida serem precárias nesse momento também), mas em comparação aos escravos isso era um estímulo que ao fim vazia toda a diferença. Assim, as tabelas comparativas de produção desses dois lugares e os gráficos oriundos dessas tabelas eram uma forma visual de perceber que era melhor ter trabalhadores livres que escravos para o aumento da produção e por conseguinte maior lucratividade.

Na segunda unidade deste LD temos o capitalismo entrando em crise com a queda vertiginosa da bolsa de valores de NY com a consequente grande depressão que vai ser o principal fator gerador dos regimes totalitários (fascismo italiano, nazismo alemão, franquismos espanhol e salazarismo português); a reativação do sistema beligerante com a Segunda Guerra Mundial;

A Era Vargas – um período de 15 anos de poder que introduz o Brasil no rol de países industrializados. Por fim a Guerra Fria – o mundo dividido entre duas visões – o que ficar muito claro por meio de uma guerra de imagens visuais que ambos vão travar ao longo desse conflito.

Esse é um tempo em que as fotografias registraram imagens impressionantes: multidões em filas para se alimentar em NY depois de suas famílias perderem tudo com o crash da Bolsa; de imagens dos líderes fascistas tipo: Mussolini e Hitler que foram amplamente fotografados; do período em que Vargas passa a usar o DIP para promover sua imagem e de seu governo como até então não tinha sido feita por outros governos.

Na terceira unidade, este LD vem trazendo o período em que as regiões da África e Ásia alcançam suas independências – com imagens mostrando o processo de independência de dois continentes ricos, mas empobrecidos pela exploração de séculos que dariam seus primeiros passos como áreas autônomas; um período de espalhamento do ideal socialista para algumas áreas da terra (China, Cuba e Vietnã) e a posterior guerra de resistência capitalista para frear seu avanço como nos casos da Guerra do Vietnã e o processo de esmagamento dos EUA sobre a ilha de Cuba que persiste até os dias atuais; um período populista que o Brasil vivenciou após a renúncia de Vargas em 1945 – marcado por presidentes personalistas que falavam diretamente ao povo nos grandes ajuntamentos registrados na história por meio de um grande número de fotografias; e, período de Ditadura Militar (1964-1985) – um dos momentos mais fotografados da História do Brasil – com imagem muito triste de nossa história eternizada pelas câmeras de fotógrafos.

Na última parte, teremos o fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial – um mundo multipolar; a redemocratização do Brasil dentro da perspectiva Nova Ordem Mundial.

Ao longo desta pesquisa foi identificado que as séries enunciativas dispostas em vários gêneros visuais em contextos históricos específicos com aplicações diversas. No entanto, à medida que fui mapeando-as identifiquei três ordens discursivas distintas que possuíam um complexo de leis em sua formulação específica a sua ordem. Permitindo assim, possibilidades de uso próprias, mas eram indiscerníveis logicamente. Uma vez que, não se buscava uma unidade linguística, mas compreender a regularidade da ordem do discurso presente no conjunto das imagens visuais nos LDs de história pesquisado.

Após fazer uma explicitação daquilo que o mapeamento das imagens visuais dos três LD de história analisados me apresentaram de uma maneira geral irei agora descrever as séries enunciativas que constituem as três ordens discursivas achadas nessas escavações.

3.2 Série enunciativa histórico-cultural

A série enunciativa histórico-cultural constitui um feixe de relações que integra a ordem discursiva que rege o emprego da imagem visual no livro didático do ensino de história do ensino médio, cuja especificidade vincula os acontecimentos sociais a seus respectivos tempos, lugares e contextos. Esse achado indica a existência de uma das séries que regula o aparecimento da imagem visual nos referidos livros didáticos.

Esta ordem do discurso foi um achado muito importante para compreender como essa série enunciativa aciona determinados saberes e não outros, o que determina seu modo enunciativo. Uma vez que, essa ordem estabelece na sociedade um discurso histórico-cultural por meio de séries enunciativas que os LDs de história reproduzem através de seu conjunto de imagens visuais que estão dispostas ao longo de suas páginas relacionadas aos assuntos que serão abordados.

Foucault (2015, p. 105) assevera: “o enunciado não é em si uma unidade, mas sim uma função que cruza o domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo, e no espaço.” Há um conjunto de enunciados imagéticos dispersos ao longo dos LDs de história pesquisados que não possuíam nenhuma relação temporal ou espacial, mas que constituíam “uma regularidade: uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 47).

Inserir-se aqui nesse conceito as séries enunciativas relacionadas ao gênero visual e contexto histórico: pinturas, esculturas e artefatos antigos (grupo 1) e mapas (grupo 6) na qual, a cultura egípcia, mesopotâmica e pré-colombianas, nesse primeiro momento, estão inseridas de acordo com os achados no LD do 1º ano, nos capítulos 3, 4 e 5; LD do 2º ano, no capítulo 3, respectivamente. Mesmo separadas por tempo e espaço, possuíam nesse primeiro momento como significante: sociedades hidráulicas, pois muitas de suas imagens visuais postas nos capítulos dos LDs supracitados remetem relações com os grandes rios: tigre, Eufrates, Nilo e ao Lago Texcoco, uma vez que a vida nessas grandes civilizações só foi possível devido a esses rios e lagos, logo tudo estará relacionado às águas.

Desta forma, as séries enunciativas identificadas aqui vão constituir uma mesma ordem discursiva. Uma vez que, os ritos (demonstrado pelo conjunto de imagens que esta pesquisa observou), suas arquiteturas (construções piramidais que são monumentos de seu tempo que ainda falam e continuaram a falar para a posteridade. Seus escritos hieroglíficos e cuneiformes,

isto é, as formas pelos quais registraram suas palavras e relações em seu tempo ficaram registrados na história da humanidade na qual compõem um mesmo complexo de relações que demarcam um mesmo nível enunciativo.

Assim, quando se estabelece na pesquisa o significante visual: Egito, logo são acionado os saberes sobre as pirâmides, as múmias, os Faraós – ordens estabelecidas há muito tempo pelo discurso histórico; seguindo a mesma formulação enunciativa, quando se estabelece como significante visual: as civilizações mesopotâmicas logo são acionados pela relação enunciativa os saberes sobre os Zigurates (pirâmides escalonadas), a torre de Babel, o Código de Hamurabi e o exílio dos judeus por causa do babilônicos que destruíram Jerusalém – ordens estabelecidas há muito tempo pelo discurso histórico.

Essa mesma relação enunciativa se faz presente quando o significante visual são: as civilizações pré-colombianas. Logo é encontrado um conjunto de ditos relacionados a sacrifícios humanos, a construções de pirâmides similares as das primeiras civilizações do Oriente, ao uso coletivo dos servos estatais por meio da Mita¹¹¹ como forma de pagamento de impostos – assim como os dois anteriores – ordens estabelecidas há muito tempo pelo discurso histórico. Desta forma, podemos identificar que há uma série de relações que são estabelecidas e se organizam em virtude daquilo que as pesquisas arqueológicas empreenderam e dos discursos que foram produzidos pelos achados como assevera Foucault (2015, p. 54):

Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade.

Nessa perspectiva que Foucault nos apresenta sobre a possibilidade de dizer algo novo ser muito difícil. E, isso está ligado ao conceito de episteme – regula a forma de dizer algo em determinado tempo. Assim, para que algo novo seja dito é necessário que o enunciado se organize em virtude das novas relações que surgem. Pois, como o enunciado é uma função ele sempre é variável. De acordo com os achados desta pesquisa, há uma série enunciativa visual nessa ordem do discurso que estabelece uma relação de inferioridade dos africanos que chegaram ao Brasil no século XVI em relação aos europeus (homens brancos), que se encontram no LD da 2º Ano, no capítulo 4. – Africanos no Brasil e no capítulo 14. – Abolição e República, no final do século XIX, e se mantém até os dias atuais.

¹¹¹ Sistema de trabalho imposta pelos dominadores espanhóis sobre as áreas dominadas da América do Sul.

Existe um complexo de relações que emergem quando aciono o significante: trabalho escravo no Brasil. Logo, surgem relacionado a esse conjunto de imagens visuais sobre a escravidão no Brasil que está posto nesses dois capítulos pesquisados outros saberes contemporâneos sobre tal temática que são acionados. Assim, analiso os séculos XVII e XVIII – período marcado pela expansão da mão de obra escrava no Brasil. Identifico um discurso composto por uma série enunciativa desta forma: as famílias abastadas do Brasil colonial possuíam uma série de escravos domésticos que desempenhavam todas as funções gerais da casa e dormiam em um cômodo lúgubre no final da casa grande junto da cozinha, próximo ao tambor dos desejos que o escravo tigre¹¹² tinha a incumbência de despejar nos rios mais próximos logo que ficasse cheio, praticamente em um anexo.

Eram tratados piores que animais, pois eram uma propriedade por direito de uso e podiam ser castigados, em várias modalidades: podiam ser chicoteados no pelourinho por descumprimento de alguma ordem, obrigados a usar uma máscara de ferro caso fossem pegos comendo ou bebendo algo escondido – geralmente eles estavam com muita fome devido as péssimas condições que eram submetidos como as imagens visuais pesquisadas retrataram.

Nos jornais da época, quando os senhores queriam vender determinado escravo faziam questão de descrever suas qualidades laborais (o que eles sabiam fazer), sua estética (dentes, boca, músculos etc.) e sempre enfatizavam – saudáveis como foi observado em alguns *fac-símile* de reportagem da época em algumas páginas. Acionando esse mesmo significante: trabalho escravo no Brasil, mas alterando o período de análise – tomando como base os séculos XX e XXI, veremos que são as famílias abastadas que continuam possuindo trabalhadores domésticos, em sua grande maioria negros e negras – descendentes do mesmo grupo social, mas que hoje possuem alguns direitos (conquistados por meio de muitas lutas, mas que a todo instante são ameaçados de perda), para os que dormem no local do trabalho há “o quarto da empregada (o)” – o último cômodo da casa, geralmente pouco ventilado, próximo da área de serviço, da cozinha e do banheiro (antigo tambor de desejos).

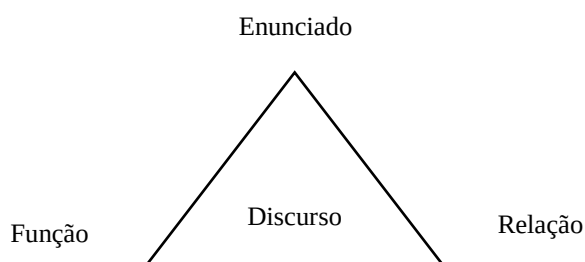
Os jornais atuais tanto anunciam serviços domésticos através de empresas terceirizadas – com trabalhadores sempre sorrindo e felizes como também famílias abastadas fazem ofertas de trabalho com características específicas para o emprego, tais como: sexo, idade, disponibilidade para dormir no trabalho etc. O discurso sobre trabalho escravo no Brasil apresenta séries enunciativas específicas do seu tempo que analisado identifica-se dispersões e regularidades.

¹¹² Era uma designação dada aos escravos mais inferiores na cadeia de inferioridades que os escravos estavam sujeitos. Eles eram marcados em suas costas pelos dejetos que caíam ao longo do trajeto e queimaram sua pele ao longo do tempo.

Os trabalhadores (as) domésticos passaram a ter alguns direitos, algo que na relação variou ao longo do tempo (mesmo sendo pouco); mas continuam habitando na casa grande em lugares físicos desconfortáveis, quase um anexo, que servem como uma permanência de lugar social de ser subalterno.

À medida que investigo as séries enunciativas dessa ordem percebo que o discurso-enunciado é formado por um complexo de relação (ver esquema 4).

Esquema 4 – O discurso na perspectiva da TAD



Fonte: Erenildo João Carlos¹¹³

Um achado desta pesquisa que deixei me perder por entre ele e trilhei longamente por entre a abundância de suas imagens visuais e contextos históricos que sempre amei estudar. Mas, após algum tempo recobrei a consciência e depois desse torpor iniciei a descrever as séries enunciativas que encontrei e compõe essa ordem discursiva. Que está inserido no contexto histórico do mundo greco-romano, que se encontra disperso ao longo dos capítulos 7, 8 e 9 do LD do 1º ano. Há uma predominância do gênero visual: pinturas, esculturas e artefatos antigos (grupo 1) e mapas (grupo 6) dentro desse contexto histórico que se apresentaram elas estão em modelo triádico: imagens visuais, texto escrito e legenda.

Assim, as imagens visuais estão dispostas nas laterais das páginas em formatos variáveis, a maior parte delas num formato grande e em destaque, uma pequena quantidade delas em formatos menores, mas todas bem nítidas; os textos escritos são contextualizados; e as legendas que aparecem dentro de um quadrado rosa em sua grande maioria localizada abaixo da imagem no qual traz um conjunto de informações sobre a mesma. E, quase imperceptível devido ao pequeno tamanho das letras e dispostas verticalmente aparece a fonte da imagem a qual está relacionada.

¹¹³ Professor Dr., da UFPB, do CE/PPGE. Disciplina: Tópicos Estudos Culturais da Educação: Noções preliminares de Arqueológica da Análise do Discurso – AAD, turma de mestrado 2019.1, 4º bimestre. Aula: unidade 4 – O discurso-enunciado como objeto e categoria fundante da AAD, demonstrou durante a aula nº 9 (realizada à distância pelo Google Meet on-line) como é a representação espacial do discurso-enunciado segundo a perspectiva da TAD no dia 5 de nov. 2020.

De uma forma geral, o conjunto de imagens posta nesta parte da investigação trazem significantes visuais de perfeição e superioridade em várias relações que vou explicitar: 1. Tanto os gregos quanto os romanos eram povos que se intitulavam descendentes diretos de determinados deuses e assim alegavam possuir uma origem que os davam uma ascendência divina o que era configurado em suas representações visuais por meio das esculturas em mármore branco que delineavam a perfeição física do corpo humano em seus mínimos detalhes que foram agrupadas ao longo das páginas dos capítulos supracitados. Não há em suas representações imagens visuais de imperfeição, todas as suas representações acionam significantes de perfeição física.

2. Suas crenças eram baseadas em uma miríade de deuses que habitavam um panteão chefiado por um maioral (se grego, Zeus; se romano, Júpiter) que matou o próprio pai. Todos repletos de características humanas, com imperfeições e eles eram deuses específicos: um ou uma era da guerra, outro do amor, outro do mar, outra das colheitas etc., como são dispostos no início dos capítulos 7 e 8. A pesquisa me possibilitou identificar que as representações visuais aqui expostas são apenas redundantes, pois a informação textual já bastava por si, mas percebi pela pesquisa em relação ao conjunto delas que as crenças deles representadas nas imagens visuais são mais uma relação do significante de perfeição física do povo do que qualquer outra relação que se queira estabelecer.

3. Os gregos e romanos são marcados na história por suas guerras que ficaram eternizadas pelos historiadores de cada época respectivamente que registraram esses acontecimentos com minúcias de detalhes. E, juntamente com isso, há uma riquíssima rede de imagens visuais desse momento histórico registrado em vasos, esculturas, pinturas e artefatos em geral que após serem investigadas exaustivamente em mais de uma centena delas foi achado um significante de força que está relacionado diretamente com o de superioridade, que está exposto nas representações visuais dessas grandes batalhas, nos feitos realizados por grandes conquistadores, generais e imperadores. A força é uma regularidade que é trazida em cada imagem visual dessa relação com o outro. No caso grego, em relação aos Persas – que eram representados como um povo mais numeroso, no entanto não páreo para a força e a vontade dos deuses – o que vem representados nas odes das vitórias e afrescos pintados e nos vasos pintados desse momento como foi visto ao longo do capítulo 7. No caso dos romanos, temos a sua superioridade em relação aos bárbaros, homens sempre representados como rude e inculto; já os romanos mais fortes, inteligentes e agraciados pelos deuses – o que me apresentou as imagens visuais que investiguei – mais uma série de capas de filmes histórico dos césaes que foram produzidos ao longo da história e ao fim de cada assunto traziam-se uma referência com um pequena imagem

de um filme relacionado ao assunto como uma forma de reforço de conhecimento sobre o que foi estudado.

4. A arquitetura do mundo greco-romano aciona o significante tanto de superioridade quanto de perfeição diante do conjunto desses artefatos deixados, tais como: resquícios de colunas, anfiteatros, archedutos, templos, coliseus etc., que apontam para um significado de grandiosidade de um povo que produziu todos esses artefatos que mesmo depois de tanto tempo ainda subsiste. E, há um campo muito prolífero no uso de suas estruturas representativas conforme foi encontrado na pesquisa por outros povos distantes no tempo e espaço que fizeram uso de desses mesmos princípios arquitetônicos em grandes prédios públicos para dar grandeza em suas construções criando uma relação com um passado que ficou marcado com superior e com o advento do Renascimento Cultural – capítulo 14 do presente livro – que retoma o mesmo significante de perfeição e superioridade do mundo greco-romano e assim teremos as representações visuais de um tempo avançando em função de outro tempo – o que vai produzir novas séries enunciativas que irão permitir ver as imagens de uma maneira nova, segundo as regras pela qual ela foi produzida em seu tempo e não mais como no tempo de sua inspiração primeira.

5. O teatro foi uma forma pela qual esses dois povos acionaram também os significantes de perfeição e superioridade tão específicos e intrínsecos, pois eles imergiram na *anima* e no *animus* dos seres humanos de seu tempo que se desdobra até os dias atuais. Os achados em relação aos gregos que configuram esse instante estão restritos as representações visuais das máscaras que representavam o estado de espírito pelo qual o personagem encenava (horror, tristeza e alegria), com um detalhe que foi referido em uma das notas explicativas de uma das imagens visuais de uma máscara que mulheres não podiam participar dos teatros, apenas homens, mesmo que os papéis fossem femininos; predominantemente as peças traziam tragédias, sátiras e comédias. Por fim, os achados sobre o teatro romano presente no capítulo 8 nos diz que foi uma recopilação do grego com algumas nuances, pois valorizavam mais os cenários, a música e o figurino e a pantomima que um só ator através da música fazia os papéis.

6. Os achados sobre a história e a filosofia presentes nos capítulos 8 e 9 foram determinantes para compreender os significantes de perfeição e superioridade dos greco-romanos configurados por meio imagens visuais produzidas desse tempo. À medida que avançava nas escavações via registrado nas imagens visuais detalhes que se deviam mais a um historiador que a um pintor, pois o tipo no uniforme, a posição da legião, os detalhes dos escudos de um espartano e de um persa – que era fruto de relatos objetivos e não de uma mera imaginação artística. Assim, muito daquilo que foi registrado pelos grandes historiadores da época que em seu tempo anotou com riqueza de detalhes se transformou em muitas das representações visuais que foram

elaboradas posteriormente e desta forma deve-se mais aos seus registros do que a qualquer outra relação. A filosofia serviu para propagar suas ideias e questionamento com relação ao ser, a matéria e a existência humana que ficaram eternizados em incontáveis livros que deram fruto a muitas representações dessas ideias, mas que no LD de história e em específico nesse não possui representações a não ser dos bustos da tríade de filósofos gregos: Sócrates, Platão e Aristóteles.

7. As instituições representam o último achado da pesquisa dessa ordem discursiva. Tanto os gregos quanto os romanos desenvolveram governos específicos e por meio deles legaram ao mundo suas referenciais de maneira distintas. Temos um conjunto muito grande de gêneros visuais do grupo 1 e 6 ao longo dos capítulos 7, 8 e 9 que acionam o significante de superioridade. São agrupados em uma série enunciativa de modos de governo (subdivididos em regime e forma de governos). Isso em um mundo onde reinava a barbárie entre os povos que não fossem gregos ou romanos respectivamente, pois não possuíam uma organização de governo; pelo contrário eram governados pelos que tinham mais força – isso foi identificado nas imagens visuais dos demais povos que estão postas em função do mundo greco-romano.

Os achados referentes a democracia (regime de governo) indicavam no mapa a Ágora¹¹⁴, o local onde as relações políticas do demos aconteciam. Ela ficava na da cidade-estado de Atenas, a mais importante do mundo grego, na qual podiam participar apenas os homens que fossem cidadãos atenienses e se tivessem mais de 21 anos. Pois estavam de fora: mulher, estrangeiro, escravo ou ex-escravos. Os achados referentes a república (forma de governo) revelaram disputas políticas entre dois grupos sociais distintos: os patrícios (aqueles que possuíam praticamente todos os direitos e monopolizavam os cargos políticos e militares mais influentes) e os plebeus – aqueles que praticamente não possuíam direito – a não ser o de pagar impostos e eram privados de ascender socialmente.

O local onde as decisões eram executadas pelos senadores (oriundo do grupo social dos patrícios) eram o Senado que no capítulo 8 apresenta algumas imagens visuais no sentido de ilustrar a distinção desse grupo por meio de suas vestimentas (uma túnica branca e uma toga muito volumosa por cima em sentido transversal na cor vermelha). Há muitas representações visuais registradas nessa parte do LD das reuniões onde a vida e a morte eram decididas por suas decisões políticas. Há também muitas imagens de revoltas sociais devido à fome e a carestia dos produtos de gêneros mais básicos – geralmente o trigo. E, um significante que aparece nesse instante específico é o da corrupção associada ao senado em algumas imagens nas paredes

¹¹⁴ Praça pública onde o cidadão comparecia para discutir e votar: ele erguia o braço para dizer sim e para dizer não o mantinha junto ao corpo.

das ruas em imagens de protestos dos plebeus. Não encontrei mais essa relação desse último significante nas demais séries enunciativas pesquisadas sobre essa ordem discursiva.

3.3 Série enunciativa Ideopolítica

Outra formação discursiva identificada nos livros didáticos de história utilizados no ensino médio do estado paraibano foi a série enunciativa ideopolítica. Essa série articula um conjunto de imagem do poder de governo exercido por determinados grupos, segmentos ou classes sociais em determinadas sociedades ou conjunturas políticas.

Esta série enunciativa foi a que mais me chamou a atenção, devido a alguns detalhes em sua especificidade. Primeiro, não apareceu até a segunda metade do segundo LD pesquisado¹¹⁵. Segundo, após seu aparecimento as imagens visuais que foram utilizadas seguiram uma disposição regular. A exceção foi em relação a História do Brasil que não usou essa regra até o advento da Ditadura Militar, assunto que explorou abundantemente esse procedimento.

A partir desse achado, identifiquei que as imagens visuais estavam dispostas conforme uma regularidade antagônica. Os assuntos que eram trabalhados nos LD fazendo uso de imagens visuais que estavam postas em lados opostos, sempre em um ângulo de confronto. Com cores diferentes, representando grupos sociais ou políticos diferentes.

Há um marco para esse acontecimento, o ano de 1792, a Convenção Nacional. Nesse momento da História da França havia quatro grupos políticos que dentre os interesses políticos de cada o que visualmente os identificavam eram a posição de assento na assembleia: os girondinos (sentavam à direita; os jacobinos e cordeliers (sentavam à esquerda um pouco mais a cima); e a planície (sentavam no centro na parte de baixo). Nesse momento, nasce a identificação política de direita e esquerda. Eram uma composição de 750 deputados que as representações visuais que se seguiram deram a cada grupo uma identidade definida: a esquerda – representa os interesses do povo; a direita – interesses contrários ao povo. Mas, sei que para a TAD isso não é fundamental. No entanto, trago aqui apenas para traçar um limiar que identifiquei na pesquisa, uma vez que antes desse instante temporal supracitado essa ordem do discurso não era utilizada seguindo essa mesma regra identificada.

O LD do 2º ano, no capítulo 8 – A Revolução Francesa e a Era Napoleônica irá usar essa ordem do discurso na composição das séries enunciativas por meio do gênero visual: pintura (grupo 1) e desenho (grupo 3) de acordo com o contexto histórico que aparecem ao longo

¹¹⁵ Segui uma sistematização de pesquisa que obedeceu a ordem dos anos: 1º, 2º e 3º com seus respectivos livros por questões de uma melhor identificação do gênero visual e seu contexto histórico dentro de uma periodização que os assuntos seguem dispostos ao longo dos LD.

dos assuntos que serão trabalhos. Esse livro apresenta a sociedade francesa segundo os seus três estamentos identificando cada um por meio de um desenho que representam os seus integrantes. Os nobres e o clero no palácio em um banquete e povo que são compostos por vários grupos distintos: pequenos comerciantes (burguesia), camponeses, sans-culotte (os sem nada) etc. mal-trapilhos todos juntos comendo algumas sobras de comidas. E, assim todos os demais contextos históricos serão apresentados em cada parte deste capítulo.

As imagens visuais estarão opostas umas das outras em sua disposição tanto em sua posição quanto em sua cor. O texto associado as imagens visuais constroem um contexto que retrata o governo exercido pelo povo (esquerda) como violento, sanguinário (a guilhotina) e que não sabem governar, pois não uma vez que são extremistas; já a burguesia, (direita) é equilibrada e moderada, pacificadora e deseja a conciliação entre todos os grupos para que a paz volte a reinar (a mesma mentira). Os desenhos retratam esse equilíbrio nas imagens por meio das cores suaves, da postura das personalidades junto de outros que também são retratados com essa estrutura; diferente das imagens visuais que representam o povo que são desenhados ou pintados como esfarrapados, sempre voltados com a face para o chão, sua postura ora é de subserviência (encurvados), ora de figuras agressivas com o punho em riste na praça pública, onde as execuções ocorriam.

Desta forma, as imagens visuais vão sendo distribuídas ao longo do LD formando assim essa série enunciativa que constitui a mesma regra das imagens que serão usadas ao longo do Período Napoleônico (1799-1814). Só que não será mais um antagonismo entre povo e burguesia, mas entre a França (representa os ideais da burguesia) e os outros (Prússia, Rússia, Áustria e Grã-Bretanha monarquistas que representam a velha estrutura).

No capítulo 9 será trabalhado a Independência da América espanhola que fará amplo uso dessa mesma regra de disposição das imagens visuais ao longo da abordagem e aplicação do assunto. A sociedade era dividida em vários grupos sociais, mas que na verdade podemos resumir como o dos dominadores – os chapetones e criollos; e os dominados: mestizos, indígenas e africanos.

As representações visuais aqui dos dominadores são acrescidas de uma característica ímpar, pois em algumas das pinturas havia ao fundo um símbolo em formato de sol da Igreja Católica (IHS – que significava em latim: Jesus Salvador dos Homens) – religião oficial imposta ao dominados. O sol era uma representação do principal deus dos Incas – Inti. Uma clara exploração dos signos místicos dos Incas, uma vez que os imperadores eram representantes dessa divindade. Assim, essas representações visuais buscavam identificar os personagens ali dispostos como se houvesse uma relação entre Inti e Jesus – representado pelo símbolo católico

supracitado. Isso foi muito explorado como identifiquei em várias imagens visuais que estão dispostas ao longo do livro relacionado a esse momento histórico.

As imagens visuais que se seguem vêm com uma associação de um grande líder a frente de um grande ajuntamento popular – que representa a participação que o povo teve em todo o processo de independência das colônias. Essas representações que predominante no gênero visual: pinturas (grupo 1) e desenhos, caricaturas, litogravuras, xilogravuras e gravuras (grupo 3). Este último foi muito utilizado na propagação dos ideais de libertação como consta em alguns panfletos usados, aquele que imortalizou momentos e personagem em murais. A disposição nas representações demonstrava todos em um mesmo sentido – olhando para frente, seguindo adiante, com os semblantes demonstrando muita bravura e destemor.

Os demais capítulos desse LD do 10 ao 14 trabalharam a História do Brasil que não segue essa regularidade, suas imagens estão dispostas em uma série enunciativa diferente que obedeciam a rega de constituição de uma identidade nacional, mas alijada do povo. O conjunto das imagens visuais do Brasil desse momento fiz uma descrição quando trato: O ensino de história do Brasil – responsável pela construção da memória nacional.

O LD do 3º ano é o que mais trabalha com essa série enunciativa fazendo uso do gênero visual: fotografia (grupo 2) e charges (grupo 5) na disposição de suas representações visuais. Nos capítulos 1 e 2 que abordam as Industrializações, Imperialismo, Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa respectivamente tema as representações visuais dispostas nessa relação antagonica. Nesse primeiro momento, as charges são amplamente usadas nas representações. Elas trabalham com a imagem dos capitalistas sendo retratados como homens muito gordos, gananciosos que seu apetite por mais riqueza não cessa; enquanto os trabalhadores são retratados como figuras magérrimas, sempre em uma relação de trabalho ou em posição de submissão.

As fotos desse período mostram os trabalhadores geralmente em uma linha de produção desempenhando uma mesma ação, com as mesmas roupas; enquanto os capitalistas estão sempre muito bem vestidos com terno, gravata e chapéu – em alguns trazem um charuto. Quando as imagens visuais vão retratar a África há a mesma regra é mantida – todos magérrimos, associados a atraso civilizacional segundo a perspectiva europeia, realçam a questão das vestimentas tribais e principalmente nas fotos do Congo – área de dominação belga – em sua grande maioria estão juntos a grandes animais abatidos e a muitos ossos de marfim – objeto de alto valor no mercado de joias da Europa. Essa série enunciativa sob a mesma regra é identificada nas imagens visuais que abordam a Primeira Guerra Mundial, uma vez que há duas alianças específicas e as imagens sempre retratam esses grupos como se fosse uma luta do bem contra o mal.

Há várias caricaturas que representam os membros da Aliança com ar soberbo, por exemplo o kaiser Guilherme II da Alemanha; enquanto os da Entendo com espírito abnegado, que estavam dando as suas vidas pela luta da liberdade (imagens de soldados franceses, com flores em suas mãos indo para a guerra). E, a partir desse momento as mulheres passaram a ser utilizadas como mão de obra nas indústrias e nos serviços, então – muitas propagandas delas passaram a ser usada nos jornais da época – com forte sentido político – há muitas imagens delas estampa nos jornais desempenhando funções que antes era realizada pelos homens, tais como: motoristas, soldadoras e outros serviços pesados da época; um claro antagonismo as figuras domésticas que sempre elas eram retratadas, tipo: frágil, delicada e do lar.

Agora, elas eram a mão de obra que abastecia a guerra e sustentava a família. Uma imagem antagônica de muita força foi disseminada na Europa nesse momento – formando uma verdadeira ideologia dessa mulher forte e capaz na guerra, que os cartazes apresentavam. Quando explode a Revolução Russa em 1917 – há uma mesma regularidade em que as séries enunciativas vão estar dispostas. Há de um lado imagens do povo russo, paupérrimo morrendo de fome, em uma situação aviltante de vida; enquanto os nobres da família Romanov e os clérigos da Igreja Ortodoxa viviam na opulência – em festas, na casa de inverno, em viagens de navios e brincadeiras nas casas de campo dos Romanov – tudo isso amplamente fotografado pelos próprios membros desse grupo de privilegiados. Assim, temos: de um lado – fome e pobreza; do outro – riqueza e alegria.

Após a explosão da revolução, um ato muito significativo foi realizado nesse mesmo ano – a bandeira comunista foi hasteada no Palácio de Inverno dos Romanov, que tempo depois foram executados por um grupo Bolcheviques que passou a liderar a revolução sob a liderança de Lenin que é amplamente fotografado em vários discursos e manifestações. No ano seguinte houve uma invasão e exércitos oriundos dos países industrializados que queriam se vingar da Rússia pela saída da Primeira Guerra Mundial – a esse processo revolucionário que ela está vivenciando. Aqui haverá a mesma regra de disposição das imagens visuais – de um lado o exército branco – tropas das potências europeias industrializadas e simpatizantes do czarismo, do outro o exército vermelho (o povo que fez a revolução) – uma batalha que se delongou até 1921.

A propaganda por meio dos jornais da época trazia uma série de caricaturas que retratavam os brancos de forma positiva e aqueles que iam aplicar a justiça sobre os vermelhos que eram do mal. Estes também faziam uso dessas imagens visuais – uma muito difundida era a de

Trotsky montado em um cavalo branco com uma grande lança lutando contra uma grande serpente com uma cartola sobre a cabeça que simbolizava as potências capitalistas que invadiram a Rússia. Ao fim, os vermelhos venceram e consolidaram o poder.

Em 1924, após a morte de Lenin temos essa mesma estrutura em que as séries enunciativas se apoiam. De um lado Trotsky (comandante em chefe do exército vermelho) do outro Stalin (secretário-geral do partido comunista). Este último vence seu embate e vai promover a sua imagem na nação soviética como até então não tinha feito. Ele sempre será representado demonstrando muita força, olhando para frente; em outros momentos em meio a crianças com feições de amabilidade e até mesmo quando promoveu os grandes expurgos¹¹⁶ que possuem muitos registros visuais temos uma ação que retratada que visava purificar a grande Rússia daqueles que lhes eram perigosos – uma ação política-ideológica configurada e estruturada na mesma série enunciativa desse discurso.

O capítulo 4 – na parte sobre os fascismos, um dos meus achados relacionam a disposição das imagens visuais seguindo a mesma regra de formação das séries enunciativas que estabelece essa ordem do discurso. Os líderes desses movimentos fascistas – especificamente na Itália, Benito Mussolini; na Alemanha, Adolf Hitler que irão promover um uso de suas próprias imagens dentro de suas nações sempre associadas a uma ideia de força e direção sobre os demais. E, quem não seguissem as orientações que eram estabelecidas por suas políticas ideológicas como podemos ver imagetivamente nas configurações que suas imagens visuais apresentavam: umas com a mão em riste apontado para frente e os demais seguindo-os. A partir de agora, todos deveriam seguir suas orientações e àqueles que assim não fizessem seriam identificados como inimigos da nação. Essa relação se configura no LD do 3º ano por meio de imagens de inimigos internos que precisavam ser combatidos para o bem da nação.

No caso do fascismo italiano, os inimigos eram os comunistas e todo aquele que defendesse os ideais da democracia liberal – assim esse movimento de extrema-direita vai se apropriar de vários símbolos do Império Romano – por exemplo: o *fascio*, que significa: feixe ou ajuntamento – a fim de passar a mensagem visual de que no fascismo italiano só seremos fortes se estivermos todos juntos. Essa imagem será explorada demasiadamente em cada representação que esse símbolo está estampado. Será uma identificação do regime.

¹¹⁶ Esse foi o momento que Stalin perseguiu politicamente todos os que lhe fizeram oposição em algum momento. Os grupos mais atingidos foram: a guarda revolucionária que lutou bravamente em 1917 contra as tropas do czar; os membros do partido Bolcheviques e por fim muito do exército vermelho.

Da mesma forma, o Nazismo alemão vai proceder criando uma série de inimigos. Todos eles retratados com a pureza em determinada área. Haverá os inimigos políticos – os comunistas; da religião – os Testemunhas de Jeová; do gênero – os gays; da pureza racial – os negros; por fim – o pior inimigo – os judeus, pois esse grupo representava tudo que Hitler detestava: pacifismo, marxismo, arte moderna e individualismo. E, dessa forma as imagens que representavam esses grupos de inimigos internos eram todas pejorativas – criaram um estigma na sociedade alemã em relação a esses grupos de tal forma que muitos alemães dentro do país aprovavam as ações políticas do Führer. As fotos que registram esses grandes ajuntamentos em que o povo alemão aparece em um verdadeiro torpor são abundantemente espalhadas pelo LD analisado.

O Führer introduz o símbolo da suástica como propaganda do partido nazista e é ovacionado pelas massas todas as vezes que falava em público enaltecendo a supremacia da raça ariana e o enfraquecimento da nação devido à presença desses inimigos que deveriam ser combatidos com toda a força por todo alemão. As imagens visuais retratavam essa ideia antagônica em vários gêneros visuais usados: pinturas (grupo 1), fotografias (grupo 2), desenhos, caricaturas e gravuras (grupo 3), e charges (grupo 5). Cada gênero desses foi abundantemente explorado ao longo desse assunto gerando antagonismo na disposição deles conforme a mesma regra que essa ordem do discurso estabeleceu.

No capítulo 5 – a Segunda Guerra Mundial, as séries enunciativas seguirão as mesmas disposições que as da Primeira Guerra. Um detalhe significativo será abundância de imagens visuais, principalmente de fotografias (grupo 2) e charges (grupo 5). Essa foi sem dúvida alguma a guerra mais registrada imagneticamente na história da humanidade. Com uma infinidade de detalhes explícitos, mas que identifiquei nas séries enunciativas dispostas duas relações antagônicas por meio das imagens postas no LD. De um lado, compondo o Eixo: os nazistas (Europa) e os japoneses (extremo Oriente) uma série de representações visuais dos mais variados gêneros que traziam que as retratavam com superioridade e obediência total (exemplificado pelos kamikazes¹¹⁷) respectivamente.

Do outro lado, os Aliados: Inglaterra, França e EUA e URSS. Aqui com estes dois últimos integrantes começam uma disputa que vão se antagonizar desde esse instante, quando a vitória já se aproxima, pois, os EUA lidera uma ação no Leste com o desembarque da praia da Normandia que vão intitular de Dia D – amplamente explorado imagneticamente; no Oriente os

¹¹⁷ Pilotos japoneses que iam para cumprir uma missão com combustível apenas para a ida e, portanto, deveria jogar seu avião contra o alvo. Eram, identificados nas imagens visuais com uma bandana amarrada na testa com a figura do sol nascente – o símbolo do Império Japonês nesse momento da história.

soviéticos depois da Batalha de Stalingrado que é marcado pelo momento de virada da guerra – retratado pela bandeira vermelha soviética sendo posta no cimo de um escomburo de igreja que representou a resistência como um símbolo da vitória. Assim, a guerra nem acaba e esses dois países dão continuidade a essa ordem discursiva que identifiquei na pesquisa – o ângulo de confronto, de antagonismo. A Guerra Fria será o ápice desse discurso, pois os EUA vão cunhar a marca do discurso capitalista em sua área de influência – que será chamada de mundo livre; uma expressão que passou a ser usada a partir de 1947 e até hoje os presidentes eleitos pelo colégio eleitoral dos 50 estados americanos se autointitulam como líder do mundo livre. A URSS será a adversária desse mundo americano, ela será a representante do mundo ora dito socialista, ora comunista, enfim, de oposição a visão de mundo dos EUA. E, assim essa ordem do discurso está posta por meio de várias séries enunciativas nesse LD do 3º ano analisado do capítulo 7 ao 13.

O uso dos gêneros visuais será explorado ao máximo para representar a visão de mundo de cada lado, com um maior uso do lado estadunidense. A charge será um dos gêneros para utilizados aqui desde a introdução dos assuntos (o que quebra uma regularidade até então das outras unidades que eram abertas por meio de fotografias postas contiguamente). De modo específico, o capítulo sete é aberto com uma charge que aborda justamente essa guerra de imagens que era travada neste momento entre as duas superpotências mundiais. Traz sentados à mesa estão o chefe da URSS Nikita Krushev e o vice-presidente americano Richard Nixon no ano de 1959¹¹⁸.

A charge faz uma abordagem com as iguarias distribuídas na toalha da mesa: aviões, submarinos, satélites, mísseis e de ambos os lados suas respectivas sedes de poder: Kremlin e Casa Branca em forma de bolo com uma fatia cortada (ver imagem 33).

Imagem 33 – Banquete da propaganda



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 128)

¹¹⁸ Faço essa afirmação, pois foi nesse ano que o chefe da URSS fez sua visita aos EUA e foi recebido pelo então vice-presidente em um jantar na Casa Branca.

Uma charge que chama a atenção pela riqueza de detalhes em sua disposição antagônica entre as duas superpotências que segue a regularidade identificada nessa ordem do discurso e em várias outras que estão dispostas ao longo dos demais capítulos independentemente do gênero visual usado.

Essa ordem do discurso não foi encontrada na História do Brasil até que os militares ascendessem ao poder. Houve alguns momentos que características de discurso antagônico foram erigidos, mas não no sentido de formar uma ordem. Vargas quando assume o poder em 1930 usa mais a palavra para retratar a República das Oligarquias de imagens, depois ele usa em um momento específico no caso do plano Cohen para dar o golpe em 1937 e estabelecer a Ditadura do Estado Novo, mas também não constituiu uma ordem discursiva, pois o mesmo assumia a forma que o tempo político estava propenso, o que várias séries enunciativas que não possuíam regularidade em suas dispersões, pois elas se alteravam a cada instante. Mas, no Governo de João Goulart (o Jango), em 1963 – há uma série enunciativa que começa a ter regularidade em sua dispersão, pois tem início nesse período, ganha força em 1964 e segue por toda a Ditadura Militar até 1985 na redemocratização quando essa mesma ordem discursiva muda apenas os significantes de uso de quem do que é antagônico, mas a regra de formação permanece.

Os militares erigem como figura antagônica que precisa ser vencida no país o comunista – assim há um inimigo interno que precisa ser descoberto. As propagandas passam a ter essa figura como aquele que precisava ser vencido. Qualquer um podia ser um comunista.

As imagens visuais dessa época representavam os militares como aqueles que zelavam pela paz, bons costumes, religião cristã e família; já os comunistas desejavam destruir tudo isso. Por isso eram, muito perigosos. Como foi estabelecida nesse momento a censura nos meios de comunicação, logo as imagens predominantes eram as de cunho ideológico dos que detinham o poder. Esse era o contexto da Guerra Fria – desta forma, a ideologia do capitalismo versus comunismo segue entre os aliados dos EUA.

O Brasil seguiu produzindo essa mesma série enunciativa até 1985. Agora o antagonismo será disperso. O inimigo serão os militares e aqueles que os apoiaram, depois será a inflação e a carestia que corroem o salário dos mais pobres, o desemprego, a fome, a mortalidade infantil etc., essas coisas serão alçadas àquilo que irá ser o ângulo de confronto do discurso dessa época. O gênero visual mais usado nessa relação será: fotografias (grupo 2) e gráficos e tabelas (grupo 7).

As fotografias davam uma cara ao que se falava – geralmente retratando a extrema pobreza e a situação de miséria que o povo vivia. Os gráficos e tabelas representavam visualmente

setas que cresciam e desciam obedecendo os números que as alimentavam. Assim, esse momento tem um amplo arcabouço de imagens visuais para constituir suas séries enunciativas que mudaram os significantes como disse anteriormente, mas que mantém o antagonismo discurso em sua ordem. O significante corrupção, mesmo sendo uma realidade em todos os governos que já passaram, ganha uma relação galáctica a partir de 2002 com a eleição do presidente Lula.

O antagonismo será em relação à corrupção – ela fará a ordem do dia, nos jornais, nas revistas semanais e nas representações visuais. As séries enunciativas aqui constituem a ordem do discurso político-ideológico de maneira abundante, pois em todas as páginas do LD do capítulo 13 há uma imagem de um delator (Roberto Jeferson) fazendo uma acusação e de um delatado (José Dirceu, Antônio Genoíno) tentando se defender, mas o discurso de combate à corrupção com seu sistema de formação definido e avançava.

Até que em 2014 é criada a Operação Lava Jato que se propõe a varrer a corrupção do país e ela estabelece uma série de prisões temporárias, na qual os presos começam a fazer muitas delações premiadas (baseada em uma lei criada pela presidente Dilma Rousseff em 2013) o que deflagrou inúmeros processos predominantemente sobre os líderes do Partido dos Trabalhadores.

Em 2016, com esse mesmo significante de corrupção – sendo seu combate um imperativo que os meios de comunicação alardeavam conforme o LD traz muitas reportagens com cenas de manifestações na Av. Paulista em 2015 e crescente em 2016 até culminar com o processo de impeachment votado nas duas casas o que o LD não traz imagens do Congresso Nacional da votação – uma imagem histórica. Vejo como um silenciamento do autor e da editora. Assim, nessa última relação descrita há uma continuidade dessa ordem do discurso político-ideológico em suas séries enunciativas conforme vimos exaustivamente até aqui.

3.4 Série enunciativa didático-pedagógica

Por fim, a terceira formação discursiva encontrada no processo de escavação do discurso-enunciado diz respeito à série enunciativa didático-pedagógica, que cumpre a função de relacionar, selecionar e organizar os significantes visuais adequados ao ensino dos assuntos elencados no livro didático de história, a serem socializados na etapa da escolarização do ensino médio.

A partir da noção de ensino-aprendizado que as práticas pedagógicas são orientadas no contexto escolar, e tendo o LD de história como um meio físico que foi estruturado para esse fim. As imagens visuais estarão dispostas ao longo dos LDs pesquisados operando essa ação. Assim, a partir de séries enunciativas achadas temos a didática relacionada em nexos com uma

sistematização e intencionalidades dos assuntos estabelecidos no currículo que serão trabalhados em sala de aula. Saliento que assim como a TAD não busca a intenção ou o desejo de quem produz determinado discurso, algo que também não busco; mas, sei conforme assevera Foucault (2015, p. 143):

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar se for o caso) na história; é constituído por um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Esse conjunto de imagens visuais dispostas ao longo dos assuntos intencionalmente com a finalidade de estabelecer uma relação com outros campos do conhecimento estabelecem um limite discursivo, pois as mesmas não aparecem isoladas no LD, mas sempre em relação à outra coisa. Formando assim, a sua função didático-pedagógica nessa ordem do discurso achada na pesquisa que tem o gênero visual fotografia (grupo 2) predominante, mas sem o imperativo de ter que seguir um contexto histórico; ele se desprende, se descola, enfim cria o seu próprio caminho por meio das relações erigidas.

De um modo geral as imagens visuais nessa ordem discursiva estarão dispostas ao longo dos LDs pesquisados em relação de contiguidade ou sequencialidade –de acordo com a proposta didática estabelecida em função do ensino. Nunca de uma maneira individual. Destarte, descreverei algumas séries enunciativas com base nessas relações.

Na unidade 1 – técnicas, tecnologias e vida social, na introdução do LD do 1º ano há quatro fotografias postas em relação em relação de contiguidade com o significante de trabalho acionado, pois todas elas estão executando uma determinada atividade laboral dentro de seu contexto. A primeira foto traz duas mulheres negras da Etiópia em um campo cortando um capim muito seco que serve alimento para animais; a segunda, apresenta uma jovem branca na região de Champagne, na França, colhendo uvas para a produção de espumante.

A terceira, é uma foto de uma teleconferência que em um ecrã muito sofisticado um homem com características (chinesa, japonesa ou coreana) numa grande mesa, sentado na parte central e muitas cadeiras em volta com um público variado de homens e mulheres de várias etnias, todos (as) com ipads nas mãos o acompanhava, e ainda tinha um outro grupo à sua frente, que de forma visível dava para perceber que eram um homem branco e uma mulher negra - em outra sala, em outro lugar, que o acompanhava com o mesmo objeto eletrônico; por fim, uma jovem com características asiática (chinesa, japonesa ou coreana) com um iphone em suas mãos logada em uma rede social com um fone de ouvido.

Todas essas fotos apresentam uma mesma ligação material e temporal com seu significante trabalho. Todas elas estão desenvolvendo em seu contexto uma atividade produtiva que mesmo sendo tão diferentes umas das outras possuem a mesma relação em seu significado – ser essencial para a vida. Um detalhe que me chamou a atenção foi que todos e todas integrantes das fotos aparecem com um largo sorriso em suas faces – o que didaticamente por meio do uso contíguo das imagens ensinam a importância do trabalho para a felicidade e bem-estar. Essas imagens visuais postas em contiguidade formam uma série enunciativa que compõem essa ordem discursiva que aparecem em várias unidades ao longo dos LDs pesquisado. Assim, como Foucault assevera (2015, p. 143): “[...] a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva.

No capítulo 2 – a aventura humana: primeiros tempos, do mesmo LD identifiquei uma formação discursiva em duas séries enunciativas composta por um conjunto de imagens visuais postas. Na primeira, há uma série de cinco imagens com gênero visual: artefatos antigos (2), charge (1) e fotos (2), dispostas em sequência linear cronológica. As cinco imagens visuais estão inseridas em um contexto de evolução da história da humanidade – cada uma representa um estágio desse desenvolvimento. Olhando para elas há três referências em seu quadro de exposição: 1. A imagem em si; 2. O período histórico a qual determinada imagem está relacionada (esta informação fica abaixo da imagem); 3. Uma legenda explicando a temporalidade desse período – onde ele começa e onde termina.

Essa disposição e uso da imagem configura uma lógica da implicação dando uma relação de causalidade em todo o seu contexto. Apresenta aos alunos (as) a ideia de começo e fim, de etapas, de um processo que para acontecer precisa de outro e assim por diante, que a história acontece sem a efetiva participação dos seres humanos. Que os acontecimentos se desenvolverão independente da ação humana. Esse é um conceito muito comum na didática contextual da história do ponto de vista tradicional.

Na segunda, há outra série de seis imagens postas no LD todas dentro do gênero visual desenho. Nesse momento, o LD está abordando a evolução das espécies. É apresentado em sequência linear e cronológica através dos desenhos um processo em que os hominídeos evoluíram até o homem atual. As representações seguem com a primeira imagem de um chipanzé que anda encurvado literalmente de quatro patas; em seguida no próximo desenho que toca em alguns momentos o chão, mas que já se ergueu um pouco; na sequência temos um hominídeo quase ereto, mas ainda encurvado; antes de concluir a sequência de representação o homem ganha peles para cobrir seu corpo e uma lança como símbolo de um caçador; por fim, um ho-

mem com terno e uma maleta de executivo – um símbolo de sucesso, o que dá um ar da evolução final. Não há legenda ou inferência sobre a imagem. Apenas elas em sequência formando uma série enunciativa que compõem dos discurso didático-pedagógico.

Imagens visuais dispostas pelo princípio da contiguidade formando uma série enunciativa dentro da unidade 2. Cidades: passado e presente. Há três fotos contíguas de uma mesma região especial e temporal. São imagens visuais feitas da cidade São Paulo do início de século XXI e parecem que são países diferentes. Um completamente pobre, esquecido pelas autoridades governamentais e outro que de uma beleza estonteante. Essa sensação que as imagens passam são os efeitos do uso das mesmas em contiguidade, uma vez que elas despertam essa ligação material e temporal sobre o que vemos. Tipo assim: como pode em uma mesma cidade, realidades tão disparate?

Observei ao longo do livro que todas as vezes que as imagens visuais eram postas em contiguidades não havia informações textuais adicionais ou legendas explicando o que estava sendo visto. Havia apenas uma minúscula identificação de quem fez as fotos em vertical a foto e uma informação do local representado pela foto (rua, avenida, córrego etc.). Essa série enunciativa nos permite acionar o significante desigualdade e vê-lo de uma maneira muito clara dentro de um mesmo espaço geográfico que a foto representa e assim constituir um mesmo sistema de formação desse discurso.

De acordo com a investigação dessa ordem do discurso por meio dos seus enunciados que foram sendo identificados posso afirmar que essa série enunciativa que utiliza as imagens visuais em disposição de contiguidade abre praticamente todas as unidades de cada um dos LDs pesquisado com exceção do 3º ano que tem a predominância de fazer a abertura por meio do uso de charges (grupo 5). Identifiquei que essa especificidade de uso tem a ver com uma característica introdutória dos assuntos de história em sala de aula para que os alunos (as) possam refletir sobre o que veem e assim possam tecer comentários.

Desta forma, não há necessidade didáticas de muitas informações textuais relacionais, apenas as que já estão postas identificando o local das fotos e quem as tirou (por questões relacionadas aos créditos nesse caso). A partir dos comentários, *a posteriori* o professor irá trabalhar os assuntos configurados no LD retomando por meio das lacunas que ele identificou nas falas ou acrescentando mais informações para que gere conhecimento sobre tal temática.

Da mesma forma, identifiquei ao longo desta pesquisa que a série enunciativa que faz uso das imagens visuais em disposição de sequencialidade está dispersa por praticamente todos os assuntos ao longo dos três LDs pesquisado. Sempre que se dá a determinado conhecimento um caráter evolutivo, de desenvolvimento, essa disposição das imagens visuais foi usada – o

que levou a muitas formações discursivas com esse mesmo conjunto de enunciado em relação a assuntos distintos, mas mantendo a regularidade enunciativa.

Considerando o exposto, finalizo esse texto assinalando algumas premissas que nortearam esse trabalho. Em primeiro, vale frisar que vivemos o período da história de maior presença das imagens visuais, um fato indelével da sociedade contemporânea. Elas estão espalhadas por todos os lugares, para onde se olhe ou vá ali estão elas. Em segundo, que o livro didático, enquanto um artefato cultural pedagógico escolar, continua sendo um recurso didático adotado na escola brasileira, a exemplo dos analisados em nossa pesquisa. Em terceiro, o livro didático se apresenta como um lugar marcado pela presença pujante de imagens visuais, cujo aparecimento e emprego se articula aos saberes historicamente acumulados, transmitidos pela escola. Em quarto, o potencial pedagógico, epistemológico e estético da imagem visual afetar as pessoas faz dela um objeto que deve ser investigado em si e em suas múltiplas relações com outros objetos, a exemplo do livro didático e do ensino de história. Em quinto, esse conjunto de questões ganham uma dimensão singular quando articula a cultura visual a problemas de pesquisas situados no âmbito das investigações sobre o discurso numa perspectiva arqueológica.

Esta pesquisa possuiu três eixos centrais que estavam articulados e interligados entre si, a saber: a imagem visual, o LD de história e o ensino de história. Posso dizer que a imagem visual era o amálgama que unia as outras duas partes. Pois, é no LD de história, o local de registro material em que as imagens visuais em todas as suas modalidades e características estão postas, ele é o terreno arqueológico onde as escavações são feitas. É por meio do LD de história que os assuntos consagrados pela historiografia são ensinados pelas escolas. O LD ainda é o principal instrumento de ensino utilizados pelos professores e alunos e as imagens visuais que constam nesse espaço definido por uma série de relações que nesta pesquisa me ative apenas as questões referentes a ordem do discurso.

Esta dissertação foi desenvolvida em três capítulos: no primeiro, a introdução, apresentei o percurso que me propunha a fazer para realizar tal tarefa. No segundo, discorri sobre os componentes do objeto – um momento ímpar desta pesquisa, pois foi uma ocasião de alicerçar a pesquisa com seus eixos que me proporcionariam chegar à última etapa deste percurso investigativo. No terceiro, fiz a análise e descrição dos achados, discorrendo sobre a ordem do discurso investigada.

Todos eles giraram em torno da imagem visual, cada um em sua especificidade, mas ela era o sol que os iluminavam. Para isso busquei conhecer e me apropriar ao máximo possível do seu conhecimento. Nesta pesquisa trabalhei com a imagem como representação visual, posta em um objeto material, sempre externa ao indivíduo, que representava algo real e distribuídas

nos seguintes gêneros visuais: desenhos, pinturas, gravuras, xilogravuras, litogravuras, caricaturas, mapas, gráficos, charges e fotografias. Todos os textos foram articulados a eles em cada etapa da pesquisa.

A presente pesquisa passou por uma série de transformações à medida que as escavações avançavam, pois na perspectiva da AAD são os achados que determinam o objeto, as formas pelas quais ele será trabalhado e as ferramentas mais apropriadas para o uso investigativo. Desta forma, a partir dos achados, tracei como objetivo dessa empreitada: investigar como as imagens visuais formaram determinadas séries enunciativas que estabeleceram ordens discursivas que estão presentes nos LDs de história do EM da rede estadual da PB. Me dispus a investigar esses LDs de acordo com a perspectiva da TAD.

Isso exige do pesquisador a compreensão de sua natureza tanto do seu funcionamento quanto de seus conceitos operativos. Uma espécie de duplo movimento que se dispõe de um lado conhecer as suas propriedades e do outro como se manuseia as ferramentas arqueológica. Destarte, era fundamental que eu conhecesse essas ferramentas pertinentes (os conceitos operatórios) a fim de fazer esta investigação usando a teoria do discurso que é suficientemente para analisar o objeto desta pesquisa.

Vejo aqui uma união muito eficaz entre os conceitos teóricos e os procedimentos metodológicos da TAD formando assim uma relação bem-sucedida, mas que elas precisam estar juntas para o êxito – operar uma análise e descrição sem usar meios interpretativos, atentando-se apenas para o que está posto em seu achado investigativo. Esse deslocamento segue uma nova regra – a que faz uso dos conceitos de descontinuidade e de ruptura, dispersão e regularidade. Ele se efetua na relação das formações discursivas nos campos de domínio. A partir desse entendimento, busquei seguir na direção de buscar pelas regularidades que há na dispersão das séries enunciativa. Portanto, o conhecimento das regularidades é o resultado de um processo de análise e descrição da ordem do discurso.

Iniciei o processo investigativo fazendo o mapeamento de todas as imagens visuais que constavam nos LDs de história que formavam a minha fonte primária - no terreno arqueológico. Foi um verdadeiro trabalho hercúleo, pois o montante de material selecionado nesta etapa foi sobremaneira volumoso, um total de 1111 imagens visuais divididas da seguinte maneira: LD do 1º ano – 400; LD do 2º ano – 349; LD do 3º ano – 362. Distribuídas em vários gêneros visuais. Após a catalogação delas foi necessário reuni-las em categorias que as identificassem por sua temporalidade e contexto.

Após essa primeira etapa do procedimento metodológico da TAD passei para o segundo, a análise – aqui foi o momento de me debruçar sobre o corpus da pesquisa e gastar muito tempo

vendo e revendo, questionando, tentando entender como elas se movimentavam, como estavam postas ali, como acionavam saberes e quais saberes era acionados por elas e porque outras imagens não acionam esse saber e sim outro, como eram utilizadas em relação aos assuntos a qual elas estavam relacionadas de acordo com seu posicionamento – isso era aleatório ou obedecia a uma regra? Qual era?

Eram muitos questionamentos feitos e muitos não encontrei respostas para esta pesquisa que ficarão para um momento posterior da minha formação acadêmica quando os retirarei dos meus saberes para dar continuidade, pois devido ao tempo exíguo não conseguiria aprofundá-los. No entanto, outros questionamentos surgiram que inicialmente não estiveram presentes na pesquisa. Enfim, havia uma infinidade de relações que foi sendo tecida ao longo dessa segunda etapa. Antes de apresentar a terceira etapa, vou discorrer um pouco sobre as dificuldades que se apresentaram para mim ao longo desta pesquisa.

Sendo assim, era necessário desenvolver vários procedimentos investigativos e descritivos que o principal ativo era o tempo. Devido à minha falta de tempo, pois como professor preciso lecionar para sobreviver não dispunha do tempo necessário para aprofundar a pesquisa como a mesma necessitaria, mas veio a pandemia o que mudou meu quadro de tempo. Lamento por ela todos os dias e me odeio várias vezes por dia, pois só tive disponibilidade de tempo de verdade para estudar por causa dela. Uma vez que, as aulas no Estado da Paraíba foram suspensas e pude ficar em casa – dando aula on-line. Antes dela eu só chegava atrasado as aulas e não consegui fazer as leituras, pois ou estava sempre dando aulas, ou preparando-as, ou dirigindo de uma escola a outra, quando não com sono e dormindo nas aulas. Mas, neste ano tive cerca de oito meses para estudar desde que o Estado da PB decretou estado de calamidade pública. Foi nesse tempo que essa pesquisa foi desenvolvida. No entanto, reconheço que muitos dos conceitos precisariam ser estudados mais a fim de se apropriar melhor deles e desta forma poder fazer uma descrição mais profundas dos achados, mas o que irei apresentar agora foi fruto de um trabalho árduo e muito intenso dentro das minhas limitações supracitadas.

A terceira e última etapa é o momento que faço a descrição dos achados. O instante em que procurei responder ao problema que esta pesquisa suscitou. Que pode ser elaborado assim: que ordem discursiva caracteriza a disposição das imagens visuais nos LDs de histórias do EM na rede estadual da PB?

Esta pesquisa não procurou fazer interpretação (a TAD faz descrição) ou leitura de imagens (não faz parte dos pressupostos da TAD). No entanto, em alguns momentos é necessário

ler os significantes das mesmas que são postas para compreender o contexto em que estão relacionadas e se há uma regularidade nesse significante em outras imagens visuais do mesmo período e se isso se repete em outros períodos.

Dito isto, afirmo que a TAD investiga formações discursivas em suas dispersões e regularidades com a intenção de saber qual a ordem do discurso que regula o está presente ali naquele conjunto de imagens visuais dispostas em determinado local do LD de história que foi investigado nesta pesquisa. Apresentando essa questão discorro abaixo sobre as formações discursivas que foram achadas – o que faz parte da terceira etapa do processo metodológico da TAD

A série enunciativa histórico-cultural foi um achado muito significativo, pois as formações discursivas séries enunciativas que se encontravam dispersas ao longo dos LDs pesquisados apresentavam uma regularidade de caráter que transcendia o tempo. Os gêneros visuais mais usados para formar essa série enunciativa foram os desenhos, as imagens de esculturas e artefatos antigos. Esse discurso possui uma forte relação cultural em seus significantes.

Aqui estão presentes as grandes civilizações da antiguidade que por meio do discurso erigia as suas imagens visuais, sempre relacionadas a algo fechado. Quando se vê uma série de imagens de pirâmides, de múmias ou de outro artefato comum desse grupo logo temos a ideia ou visão para o Egito estabelecida. Mas, ao longo dos LDs de história que pesquisei essa relação também estiveram presentes em outras nações que possuem uma ordem do discurso estabelecida por séries enunciativas construídas por meio das imagens visuais.

Encontrei também essa mesma ordem relacionada à escravidão dos africanos no Brasil. As séries enunciativas relacionadas a esse grupo obedecem à mesma regra até os dias atuais. Quando se fala sobre trabalho escravo, logo é posta uma imagem ou é falado sobre os escravos africanos no Brasil colônia que sofriam castigos físicos abertamente. Ainda hoje, essa mesma formação discursiva por meio de conjunto de imagens visuais formam a mesma ordem do discurso – muitas casas de pessoas com maior poder aquisitivo ou apartamentos mais luxuosos possuem o quarto da empregada – geralmente em um local pouco ventilado, próximo da área de serviço e da cozinha – isso pode ser visto nas plantas dessas casas e, para efeito de confirmação dessa relação é só comparar com as das Casas Grandes dos engenhos de açúcar. Aqui há uma regularidade da dispersão. Essas são apenas duas relações de uma mesma formação discursiva que descrevi aqui, mas há muitas outras que obedecem esta mesma regra de formação que comuniquei no capítulo três – referente aos achados.

A série enunciativa ideopolítica traz uma peculiaridade. É identificada a partir da metade do segundo LD pesquisado e após a sua identificação ele passa a ser intenso em suas relações enunciativas. Ele foi muito abundante a partir das relações da Guerra Fria. Essa formação discursiva é composta por elementos enunciativos antagônicas, postos em ângulos de visão de oposição. Nunca aparecem isoladas. Sempre tem outra imagem que é posta para lhe confrontar. Essa relação em minha pesquisa foi identificada apenas a partir da Revolução Francesa. Depois, todas as séries enunciativas que formam essa ordem do discurso são estabelecidas por essa mesma regra. Essa é uma ordem do discurso foi muito usada nas relações políticas do Brasil desde da Ditadura Militar até a atualidade. Identifiquei muitas séries enunciativas compostas por conjuntos de imagens visuais dispostas obedecendo essa mesma regra.

A série enunciativa didático-pedagógica foi um achado fundamental, pois a partir dele pude entender como determinadas formações discursivas estabeleciam determinado discurso e posicionavam as imagens visuais e essa posição acionava determinados saberes. Percebi que determinado conjunto de imagens visuais, ora eram postos em contiguidade, ora em cronologia. E, essas disposições obedeciam a regras. Quando se queria trazer ideias e reflexões de complementariedade, de proximidade e comparação as imagens visuais eram utilizadas em um formato contíguo dando uma lógica da atribuição de valor aquilo que é visto.

Esse achado foi muito usado no início de assuntos de unidade para iniciar uma discussão ou diálogo sobre o que seria ensinado, pois como essas imagens estavam dispostas umas próximas das outras, o ângulo de visão podia vê-las juntamente no mesmo campo. Elas eram em tamanho pequeno para que quem as visse pudessem ver todas ao mesmo tempo.

Em sua maioria elas não traziam nenhuma informação adicional, apenas uma pequena legenda que dizia o que era, que local era esse que estava ali. Já quando se queria dar uma ideia de causalidade a determinado assunto as imagens eram dispostas em uma sequência cronológica onde é feito referência à sua temporalidade e o que ela representa. Assim, gerando o efeito de causalidade. Como se os fatos acontecessem assim sucessivos e obedecessem algo maior, que está acima dos seres humanos. Essa formação discursiva foi a mais encontrada ao longo dos livros pesquisados.

Esta pesquisa não termina aqui, pois, os achados me revelaram que há muito mais a ser pesquisado sobre tal temática. Isso em dois aspectos: no primeiro, a possibilidade desta pesquisa contribuir tanto nas futuras escolhas dos LDs de história por parte da escola como também servir de parâmetro para reflexão das práticas educativas do ensino de história no que diz respeito ao uso do LD de história em sala de aula.

No segundo, a possibilidade de continuar essa investigação em nível de doutorado partindo de um achado desta pesquisa – a ordem do discurso didático-pedagógica. Que me leva a investigar que séries enunciativas nessa ordem são utilizadas em relação ao significante corrupção posto nos LDs de história.

Em face dos achados arqueológicos, concluímos a pesquisa entendendo com mais propriedade o fato de que o aparecimento e uso da imagem visual em geral e de seus respectivos gêneros particulares, a exemplo do desenho, da pintura, da gravura, da xilogravura, da litogravura, da caricatura, do mapa, do gráfico, da charge e da fotografia, não são furtivos. A pesquisa analítico-arqueológica nos proporcionou o conhecimento de que a disposição das imagens visuais no espaço do livro didático obedece a regras discursivas de cunho histórico-cultural, ideopolítico e didático pedagógico nem sempre visíveis, que posicionam, organizam e utilizam as imagens como representações visuais profundamente articuladas aos saberes que se intencionam transmitir através da escola, pela mediação do livro didático.

Alea jacta est.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOUR, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2019, p. 28-41

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ALCANTARA, M. A. Miranda; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções** (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BALLANDIER, Georges. **O poder em cena**. Brasília: Ed. UnB, 1982.

BARRACLOUGH, Geoffrey. **Introdução à história contemporânea**. Tradução: Álvaro Cabral. 5. ed. Cambridge: Editora Guanabara, 1964.

BAXANDALL, Michael. **O olhar nascente**: pintura e experiência social na Itália da Renascença. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **The eye of the Quattrocento**. Painting and experience in the 15th century. Oxford: Oxford University Press, 1972.

Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. 1664p.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.

_____. **História sociedade & cidadania**, 2º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.

_____. **História sociedade & cidadania**, 3º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.

BUDGE, Ernest Alfred Wallis. **O Livro Egípcio dos Mortos**. 6. ed. São Paulo: Pensamento, 2009.

BURCKARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BURKE, Peter (Orgs.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Testemunha ocular**. História e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **América pré-colombiana**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARLOS, Erenildo João (Orgs.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, 246 p.

_____. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017.

_____. Introdução: a importância do ato de ver. In: CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 7-27.

_____. O emprego da imagem no contexto do livro didático de língua portuguesa. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa 15 (1), 87-100, 2006.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, 184 p.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. Considerações sobre o aparecimento do livro didático da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Conceitos**, João Pessoa: ADUFPB; n. 18, v. 1, p. 34-45, ago. 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985- 2007). 2007. Tese (Doutorado em História da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CECATTO, Adriano; FERNANDES, Márcio Regis. **VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História**: Ver – Sentir – Narrar. Universidade Federal do Piauí – UFPI Teresina-PI, 2011, ISBN: 978-85-98711-10-2.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHING, Francis D. K.; JARZOMBEEK, Mark; PRAKASH. **História Global da Arquitetura**. Tradução: Alexandre Salvaterra. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 23, Mai/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 36-61.

DA SILVA, Andréa Villela Mafra. A Pedagogia Tecnicista e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016.

DA SILVA, Maria Lúcia Gomes. A cultura midiática e suas implicações na educação de jovens e adultos. In: CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Educação e visualidade**: reflexões, estudos e

experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 57-76.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Darnton, Robert. **O que é a história dos livros?** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DE LIMA, Edna Ribeiro Ferreira; CARLOS, Erenildo João. Discurso visual, livro didático e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar** 9 (17), 255-271, 2015.

DE MELLO, Ricardo Marques. Como se deve escrever a História: Carl Martius no século XIX e os editais atuais do programa nacional do livro didático. **Rev. hist. comp.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 65-83, 2018.

DE MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. **O Egito antigo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DONDIS, Donis A. Caráter e conteúdo do Alfabetismo visual/Alfabetismo visual: como e por quê? In: **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. P. 5-29; 227-232.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2010.

_____. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: Ana Maria Eyng. (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

FALCON, Francisco José Calazans; RODRIGUES, Antônio Edmilson M. **A formação do mundo moderno: A construção do Ocidente séculos XIV ao XVIII**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FERNADES, José David Campos. Introdução à semiótica. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (Org.). **Linguagens: usos e reflexões**. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2011. v.8.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **As palavras e as coisas**. Tradução: Salma Tammus Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p. IX-XVII.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; WANDERLY, Ferreira Costa. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FROW, John, MORRIS, Meaghan. Australian cultural studies. In: STOREY, John, (ed.). **What is cultural studies? A reader**. 2ª ed. London: Arnold, 1997.

FURET, F. A História na cultura clássica. In: **A oficina da história**. Tradução: Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Análise do Discurso. **Veredas On Line**, p. 119-129 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, 2/2010.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Antiguidade Oriental**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros: A prática política dos Estudos Culturais**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da, (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRANJA, Lúcia. Um editor no espaço público: Baptiste-Louis Garnier e a consolidação da coleção em Literatura Brasileira. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 45 (3): p. 1205-1216, 2016.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o Projeto de uma História Nacional**. In: Estudos Históricos N.1. Rio de Janeiro: 1988.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, jul./dez. 1997b, p. 15-46.

_____. Cultural studies and its theoretical legacies. In : MORLEY, David, KUAN-HSING, C., (eds). **Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies**. London; New York: Routledge, 1996.

_____. Cultural Studies: two paradigms. In: STOREY, John, (ed.). **What is cultural studies? A reader**. 2ª ed. London: Arnold, 1997c.

_____. Race, culture and communications: looking backward and forward cultural studies. In: STOREY, John, (ed.). **What is cultural studies? A reader**. 2ª ed. London: Arnold, 1997a.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Espaços de Esperança**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HOBBSBAWM, Eric J. **A Era da Revoluções**. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira; Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1ª Ed. São Paulo: Objetiva, 2009.

JAY, Martin. Cultural relativism and the visual turn. **Journal of visual culture** (London), v. 1, n. 3, 2002, p. 267-79.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 152p.

KLUG, Melânia B. Língua portuguesa: **minidicionário escolar**. Blumenau: Vale das Letras, 2010.

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

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayse. **História do Brasil**. 7. ed. ver. e. atual. São Paulo: Atual, 1996.

LAVISSE, Ernest. **Historie de France**: cours élémentaire. Paris: A. Colin, 1887.

LE GOFF, Jacques. **Em busca da Idade Média**: conversas com Jean-Maurice de Montremy. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Herman. **História da caricatura no Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1963.

MACIEL, A. M.; RÊGO, Rogéria do; CARLOS, Erenildo João. Possibilidades pedagógicas do uso da imagem fotográfica no livro didático de Matemática. **Boletim de Educação Matemática. BOLEMA**, v. 31, p. 344-364, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosana Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MARTIUS, Carl F. P. von. Como se deve escrever a História do Brasil. In: **O Estado de Direito entre os autóctones do Brasil**. Belo Horizonte/ São Paulo: Itatiaia/ EDUSP, 1982.

MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínio da Imagem**, Londrina, v. I, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; DE ARAÚJO, Valdei Lopes (Orgs.). **Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

OGDEN, C. K; RICHARDS, I. A. **O significado de significado**: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. São Paulo: Zahar Editores, 1972.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

ORTIZ, Airton. **Egito dos faraós**: da antiga Mênfis à moderna Cairo. Rio de Janeiro: Record, 2011.

OVIDIO. **Metamorfoses**. XI, 85-193. Tradução de Ana P. Veja. 3. ed. Sevilla, 2002-2008.

PENNA, Fernando. O “currículo colegial” do Colégio de Pedro II. In: **Instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)**. Miriam Wainfeld Chaves, Sonia de Castro Lopes (Orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009

POLETTTO, Júlia; KREUTZ, Lúcio. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 199-203, maio/ago. 2014.

PRIOLLI, Julia. Glória feita de sangue. **Revista Aventuras na História**. São Paulo: Abril, n. 74, p. 28-36, set., 2009.

RODRIGUES, J. H. **Teoria da História do Brasil** (Introdução Metodológica). 5. ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1979.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado: Teoria da História 2**. Tradução: Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. 188 p.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica** – coleção 103 primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997 – 9. Reimp., 2015.

SANTOS, Maria Januária Vilela. **História Antiga e Medieval**. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Mário Ribeiro dos. **Trombones, tambores, repiques e ganzás: a festa das agremiações carnavalescas nas ruas do Recife: (1930-1945)**. Recife: SESC, 2010.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna** – intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997a.

_____. **Paisagens imaginárias** – intelectuais, arte e meios de comunicação. São Paulo: EDUSP, 1997b.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. 16. ed. rev. atual. São Paulo: Atual, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, v.12, n.2, mai-ago, 2006, p. 121-142.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 10-14.

VEYNE, Paul. **Acreditam os gregos em seus mitos?** Tradução: Horácio Gonzáles; Milton Meira Nascimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

VICENTE; ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. A imagem visual no livro didático do ensino religioso. **Revista Cocar**, João Pessoa, UFPB, Edição Especial N.5. Jan./Abr./ 2019 p. 99-122.

VICO, Giambattista. A interpretação do processo histórico. In: GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. Tradução: Vítor Matos de Sá. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 11-26.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevich. **História do mundo contemporâneo: da Pax Britânica do século XVIII ao Choque das Civilizações do século XXI**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICE

Apêndice A – Quadros das distribuições das produções acadêmicas analisadas

Quadro 11 – Dissertações analisadas sobre a imagem visual da CAPES

TÍTULO	AUTOR	ANO
Imagem visual e texto: Descobrimos e redescobrimos relações no livro didático de língua francesa	RIOS, Amanda Freire da Costa	2013
Multimodalidade em texto midiático: A construção de Sentidos da Imagem Visual da Mulher	CAFE, Elenize de Souza	2013
A utilização da imagem visual na disciplina língua portuguesa no ensino médio	SILVA, Enedina Cristine da	2014
A imagem no livro didático do ensino religioso	CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente	2015
Economia, Ciência e a Imagem do Amazonas: Articulações e Propaganda em Tempos de Crise Econômica (1920-1930)	BRAGA, Camila Ferreira	2015
Multimodalidade, visualidade e tradução	BAPTISTA, Gabriela de Souza	2015
Análise da imagem visual em videogames	SOUZA, Vinícius Nunes Rocha e	2016
O discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar	BARQUETE, Felipe Leal	2017
Em busca da imago da arte em composições visuais-meme da página artes depressão	PESCH, Bruno Arnold	2019
Letramento visual no ensino de libras: uma análise de elementos multimodais utilizados por alunos surdos em Apodi - RN	FERREIRA, João Batista Neves	2019

Fonte: Site da CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>> Acesso em: 26 de ago. 2020.

Quadro 12 – Teses analisadas sobre a imagem visual da CAPES

TÍTULO	AUTOR	ANO
A construção da imagem visual da América. Gravuras dos séculos XV e XVI	TATSCH, Flavia Galli	2011
Prática intersemiótica no discurso imagético-cancional de Adriana Calcanhotto: uma proposta de análise	PEIXOTO, Michael Viana	2014
Histórias em quadrinhos: a tríade do visível	AMORIM, Naiana Mussato	2017
A escola no túnel do tempo: Imaginários sociodiscursivos e efeitos de sentido em charges contemporâneas sobre a educação de ontem e de hoje	CARDOSO, Eveline Coelho	2018

Fonte: Site da CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>> Acesso em: 26 de ago. 2020.

Quadro 13 – Dissertações analisadas sobre o LD de História da CAPES

TÍTULO	AUTOR	ANO
O livro didático em aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental	HAMMERSCHMITT, Ida	2010
O livro didático na batalha de ideias: Vozes e saber histórico no processo de avaliação do PLND	ALVIM, Yara Cristina	2010
As imagens da coleção projeto Araribá e as possibilidades de produção do saber histórico escolar'	HUPP, Wallace Manoel	2011
Memórias negociadas: O regime militar no livro didático de História do ensino médio (1967-1988)	PEREIRA, Devyson Carvalho Duarte	2011
O livro didático de História da rede salesiana de escolas em Santa Catarina: Desafios na formação do pensamento histórico	KANTOVITZ, Geane	2011
A resignificação da história do negro nos livros didáticos de História	CARVALHO, André Luis Sousa de	2012
As representações dos indígenas no livro didático de História do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS	ROSA, Mayara Silvério Batista	2012
Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de história	PALHARES, Leonardo Machado	2012
História e Memória nos limites do (in) visível: reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de história	ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de	2012
O Livro Didático de História - Uma Análise a Partir de Representações de Regionalidade'	BASSI, Marcos Ivan	2012
Significações do professor de História para sua ação docente: O livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008	AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do	2012
As concepções de trabalho contidas no livro didático de História "Das cavernas ao terceiro milênio – Da Proclamação da República no Brasil aos dias atuais: A linguagem como prática social	CAVALCANTE, Nina Catia Alexandre	2013
O discurso do livro didático no ensino de História	MACIEL, Essio dos Santos	2013
O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de História (2001-2011)	ALAMINO, Caroline Antunes Martins	2013
Ordens SV e VS nas vozes ativa e passiva no livro didático de História	LAMIM, Gabriela Cristina Almeida	2013
Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de História: A descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08.	GOMES, DANIEL DE OLIVEIRA.	2013
Imagem e escrita: O livro didático de História para o ensino médio sob o programa nacional do livro didático (PNLD)	BANDOUK, Gabriel Luiz	2014
Representação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no livro didático de História do ensino médio (Campina Grande-PB)	MELO, Thiago Silveira de	2014

O processo de escolha do livro didático de História numa perspectiva discursiva	OLIVEIRA, Paula Ricelle de	2015
A pergunta que ensina: um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão (1954-1971)	BITENCOURT, Paulo Raphael Siqueira	2015
Abordagem dos processos de independência: Descolonização do Brasil e São Tomé e Príncipe em livros didáticos de História do ensino médio	SOUSA, João da Silva Pinto de	2015
Os gêneros multimodais nos livros didáticos de História: Um estudo crítico-dialógico	BENEVIDES, Louredir Rodrigues	2015
(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do ensino médio (PNLD, 2015)	MONTEIRO, Paolla Ungaretti	2016
A representação das mulheres nos livros didáticos de História na visão de docentes'	TOLVO, Fernanda Junqueira de	2016
Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de história	DOMINGUES, Maria Perpetua Baptista	2016
A representação do espaço rural e dos povos do campo no livro didático de história: uma imagem sob a ótica da Educação do Campo ou da Pluralidade rural?	CARMO, Francisco Gildevan Holanda do	2016
Entre permanências e subversões: A composição visual nos livros didáticos de História	BERNARDELLI, Marília Alcântara	2016
Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)	CELESTINO, Gabriela Sante-tti	2016
O índio no livro didático de História e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó	CRUZ, Aldrin da Costa	2016
O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de história'	FARIA, Gabriel Duarte	2017
Consciência histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de História	PAULA, Larissa Klosowski de	2017
Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)	SOARES, Jandson Bernardo	2017
O passado em cliques: Internet e livros didáticos de História do PNLD 2015	MOURA, Luyse Moraes	2017
A identidade negra nas imagens do livro didático de História através do olhar dos/as alunos/as	ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas	2018

Fonte: Site da CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>> Acesso em: 26 de ago. 2020.

Quadro 14 – Dissertações analisadas sobre a imagem visual do repositório da UFPB

TÍTULO	AUTOR	ANO
Gramática visual: uma leitura de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa	BÜHLER, Rosilma Diniz Araújo	2010
Uma gramática visual para o fotojornalismo	CÂMARA, Mônica	2010
A imagem no livro didático de ensino religioso	CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente	2015

Fonte: Repositório da UFPB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR/>
Acesso em: 31 de ago. 2020.

Quadro 15 – Dissertações analisadas sobre o LD de História do repositório da UFPB

TÍTULO	AUTOR	ANO
“O livro didático ideal” em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008)	OLIVEIRA, Carla Karina Santana	2012
Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014)	CARVALHO, Rayssa Andrade	2015
Educação em/para os direitos humanos: o que nos ensinam os livros didáticos de História?	RIBEIRO, Everaldo da Silva	2019

Fonte: Repositório da UFPB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR/>
Acesso em: 31 de ago. 2020.

Quadro 16 – Teses analisadas sobre a imagem visual do repositório da UFPB

TÍTULO	AUTOR	ANO
A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil	Silva, Maria Lúcia Gomes da	2019

Fonte: Repositório da UFPB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR/>
Acesso em: 31 de ago. 2020.

Quadro 17 – Artigos sobre a imagem visual do GEPDIVE

AUTORES (AS)	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
COUTINHO, R.R.S.; CARLOS, Erenildo João	A charge nas tramas do discurso humorístico	Temas em Educação (UFPB - ONLINE), v. 22, p. 66-74	2013
LIMA, Edna Ribeiro Ferreira de; CARLOS, Erenildo João	Discurso visual, livro didático e a Educação de Jovens e Adultos	Revista Cocar, v. 9, p. 255-271	2015
MACIEL, A. M.; Rêgo, Rogéria do; CARLOS, Erenildo João	Possibilidades pedagógicas do uso da imagem fotográfica no livro didático de Matemática	Boletim de Educação Matemática. BOLEMA, v. 31, p. 344-364	2017
CARLOS, Erenildo João	Possibilidades pedagógicas do uso da imagem fotográfica no livro didático de Matemática	ETD: Educação Temática Digital, v. 19, p. 550	2017
CARLOS, Erenildo João; ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de	Freire e o uso pedagógico da imagem visual na alfabetização de jovens e adultos	Reflexão e Ação (versão eletrônica), v. 25, p. 46	2017

CARLOS, Erenildo João	Escavações discursivas sobre a imagem visual em Ação cultural para a liberdade	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 6, p. 9-25	2018
-----------------------	--	---	-------------

Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação - **GEPDIVE**