

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

CRISTIANE MAYUMI MORINAGA

**MUDANÇAS NO USO DA FOTOGRAFIA EM LIVROS DE
HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul
2015**

CRISTIANE MAYUMI MORINAGA

**MUDANÇAS NO USO DA FOTOGRAFIA EM LIVROS DE
HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Linha de pesquisa: Linguagens na Comunicação: mídias e inovação

Orientador: Prof. Dr. João Batista Freitas Cardoso

**São Caetano do Sul
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

M85m

Morinaga, Cristiane Mayumi

Mudanças no uso da fotografia em livros de história e geografia para o ensino fundamental / Cristiane Mayumi Morinaga. -- São Caetano do Sul: USCS-Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2015.

129 p.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Freitas Cardoso

Dissertação (mestrado) - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2015.

1. Comunicação. 2. Inovação. 3. Fotografia. 4. Livro didático. 5. Semiótica visual
I. Cardoso, João Batista Freitas. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Comunicação. III. Título.

REITOR DA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa:

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação:

Prof. Dr. Herom Vargas Silva

Dissertação defendida e aprovada em 24/02/2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. João Batista Freitas Cardoso (orientador)

Profª. Dra. Priscila Ferreira Perazzo (USCS)

Prof. Dr. Alexandre Huady Torres Guimarães (UPM)

Aos meus pais, que me ensinaram a importância do estudar e que me deram todas as oportunidades para não desistir.

Agradecimentos

Tenho que agradecer a todos que contribuíram para que esta dissertação finalmente se realizasse, após dois anos de trabalho.

À USCS, pela oportunidade de realizar esta pesquisa, fornecendo a estrutura, os professores, os livros e os atendimentos atenciosos por parte da secretaria e da biblioteca.

Aos professores do mestrado, que forneceram novos conhecimentos, materiais e sugestões para reflexão sobre a Comunicação e para este trabalho.

Ao meu orientador, por todo o auxílio, compreensão e dedicação durante esses anos. Se não fosse por sua orientação atenciosa e por acreditar na proposta deste trabalho, eu certamente não teria conseguido chegar ao fim. Obrigada pela paciência e por ser um orientador tão atencioso.

À minha mãe e à minha família, por me ajudar a concretizar essa etapa dos meus estudos, dando apoio em todos os sentidos. Ao Mauricio Ahagon, pelo companheirismo e paciência durante esses anos, acreditando na minha capacidade de enfrentar mais essa etapa dos meus estudos e incentivando a nunca desistir.

Aos meus colegas da USCS, que foram ótimos companheiros nessa trajetória. Obrigada pelos almoços juntos, pelo companheirismo e pelas trocas de ideias.

E também à Monica de Souza, companheira de trabalho há mais de dez anos, e que me ensinou como ser uma pesquisadora iconográfica.

Resumo

O livro didático é um importante instrumento na educação no Brasil, assim como as imagens (incluindo a fotografia) possuem papel relevante dentro desses livros. Apesar de ser vista como objeto de grande caráter documental, a fotografia tem o potencial de assumir diferentes interpretações por parte de quem as vê (no presente caso, os usuários dos livros didáticos). Desse modo, este trabalho pretende estudar como se apresentam as fotografias nos livros didáticos brasileiros de História e Geografia para o Ensino Fundamental II a partir da década de 1990, bem como analisar como essas imagens foram se modificando ao longo das edições. O trabalho também tem como objetivos estudar o potencial da fotografia como elemento de significação nos livros didáticos e verificar quais aspectos dos parâmetros curriculares e da legislação brasileira podem estar relacionados às mudanças e inovações nas fotografias nos livros didáticos. A pesquisa é de caráter exploratório e utiliza a análise comparativa entre os usos de fotografias em livros de períodos diferentes, além de análise semiótica (utilizando a teoria semiótica de Charles Peirce). Como resultados foi verificado que, com as mudanças nas fotografias utilizadas para ilustrar os mesmos assuntos, houve também alterações nos possíveis interpretantes devidas às características de cada fotografia. Além disso, em termos de Charles Peirce, os caracteres icônico e indicial se revelaram mais presentes, embora o simbólico também tenha se demonstrado importante.

Palavras-chave: Comunicação; Inovação; Fotografia; Livro didático; Semiótica visual.

Abstract

The textbook is an important tool in education in Brazil, as well as the images (including photography) play an important role in these books. Despite being seen as an object with great documentary character, photography has the potential to take different interpretations by those who see them (in this case, users of textbooks). Thus, this paper aims to study how photography is showed in Brazilian textbooks of history and geography for Secondary School, from the 1990s, and analyze how these images were changed over the issues. The work also aims to study the photography potential as a significant element in textbooks and to verify which aspects of the curriculum and Brazilian law parameters can be related to the changes and innovations in photographs in textbooks. The research is exploratory and uses the comparative analysis of the photographs of uses in different periods books, and semiotic analysis (using the semiotic theory of Charles Peirce). As results we verified that, with the changes in the photographs used to illustrate the same issues, there were also changes in interpreting possibilities due to the characteristics of each photo. Furthermore, in termos of Charles Peirce, indexical and iconic characters were more present, although the symbolic one has also been shown to be important.

Keywords: Communication; Innovation; Photography; Textbook; Visual semiotics.

Lista de Figuras

Figura 1 – Foto original e sua versão manipulada, 1919	26
Figura 2 – Página 12 do livro <i>Saber e Fazer História</i> 5ª série	36
Figura 3 – Página 13 do livro <i>Saber e Fazer História</i> 6º ano	37
Figura 4 – Página 15 do livro <i>Saber e Fazer História</i> 6º ano	38
Figura 5 – Reprodução de um manuscrito, imagem da edição de 1999 do livro <i>Saber e Fazer História</i>	39
Figura 6 – Página de jornal, imagem da edição de 2009 de <i>Saber e Fazer História</i> ...	40
Figura 7 – Fotografia da edição de 2012 do livro <i>Saber e Fazer História</i>	41
Figura 8 – Fotografia da edição de 2012 do livro <i>Saber e Fazer História</i>	41
Figura 9 – Página de livro com reprodução de cartazes antigos, início do século XX.....	54
Figura 10 – Página de livro com reprodução de um cartaz do Ministério da Saúde, sobre campanha de vacinação contra a gripe e um gráfico com barras	55
Figura 11 – Página de livro com reprodução de uma publicidade da década de 1920	57
Figura 12 – Página de livro com reprodução de uma obra de arte de Frans Post, século XVII	58
Figura 13 – Página de livro com reprodução de um documento histórico	60
Figura 14 – Página de livro com reprodução de uma gravura do século XVIII e reprodução de uma cena do filme <i>Amadeus</i> , de 1984	61
Figura 15 – Página de livro com reprodução de charge do século XIX	63
Figura 16 – Página de livro com reprodução de charge de Marcio Baraldi	62
Figura 17 – Página de livro com reprodução de tira da Mafalda	65
Figura 18 – Página de livro com reprodução de fotografia de 1957 e gráfico sobre a entrada de imigrantes no Brasil	66
Figura 19 – Página de livro com uma ilustração de uma família em um carro	68
Figura 20 – Página de livro com mapas (cartografia)	69
Figura 21 – Página 60 de livro de Geografia	71
Figura 22 – Página 102 de livro de Geografia	73
Figura 23 – Página 269 de livro de História	74
Figura 24 – Página 50 de livro de História	75
Figura 25 – Páginas 244-245 de livro de História	76
Figura 26 – Páginas 58-59 de livro de Geografia	77

Figura 27 – Páginas de livros de Geografia de três edições diferentes	84
Figura 28a, b e c – Páginas das edições de 1996, 2002 e 2011, dos livros de Geografia de Melhem Adas, Editora Moderna, que tratam da imigração açoriana no Brasil	91
Figura 29 – Fotografia da edição de 1996	94
Figura 30 – Fotografia da edição de 2002	96
Figura 31 – Fotografia da edição de 2011	98
Figura 32a, b e c – Páginas das edições de História dos três anos estudados	102
Figura 33 – Foto da edição de 1999	106
Figura 34 – Página 290 do livro <i>Saber e Fazer História: História Geral e do Brasil</i> , 9º ano, 2009	108
Figura 35 – Foto da edição de 2009	109
Figura 36 – Foto com utilização de recurso digital para distorcer as imagens dos rostos das pessoas retratadas	110
Figura 37 – Fotos das edições de 1999 e 2009	112
Figura 38 – Foto da posse de Fernando Collor de Mello, 1992	113
Figura 39 – Foto de trabalhadoras chinesas em uma fábrica	114
Figura 40 – Página 305 do livro <i>Saber e Fazer História</i> , 9º ano	115
Figura 41 – Foto da edição de 2012	116
Figura 42 – As três fotografias analisadas de História	117
Figura 43 – Fotografias das edições da década de 1990: Geografia e História, respectivamente	121
Figura 44 – Fotos de 2002 e 2009 dos livros de Geografia e História, respectivamente	123
Figura 45 – Fotos das edições de 2012 e 2013 de Geografia e História, respectivamente	124

Sumário

Introdução	13
1. Fotografia e veracidade	20
1.1. A fotografia como signo: como documento histórico e como registro do espaço	28
1.2. A fotografia como elemento de comunicação em livros didáticos	33
2. Fotografia em livros didáticos de Geografia e História para o Ensino Fundamental.....	46
2.1. Histórico do mercado editorial didático brasileiro	46
2.2. Fundamentos e tipos iconográficos nos livros didáticos de História e Geografia	52
2.3. Leis e parâmetros governamentais relacionados à imagem	78
3. Inovações na fotografia em livros didáticos	86
3.1. Introdução à teoria semiótica de Charles Peirce	86
3.2. As mudanças na linguagem fotográfica nos livros de Geografia	89
3.3. As mudanças na linguagem fotográfica nos livros de História	101
Considerações finais	120
Referências	127

Introdução

Desde 1929, quando o Estado criou um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático no Brasil, o mercado para essa parcela da produção editorial tem se estabelecido conforme as orientações do Governo. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, mais de 113 milhões de livros foram distribuídos para todo o Brasil.

Ao longo dos anos, alguns decretos e leis foram estabelecendo alterações em relação à responsabilidade de seleção e distribuição dos livros, até que, em 1985, surgiu o PNLD, a partir do qual ocorreram algumas mudanças importantes, tais como a indicação do livro didático pelos professores para ser usado em sala de aula e a reutilização do livro (abolindo assim o livro descartável).

Ainda segundo o FNDE, em 1996, com o intuito de criar um alto padrão de qualidade dos livros didáticos, iniciou-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. A partir daí, universidades públicas brasileiras tornaram-se responsáveis por fazer uma pré-seleção dos livros didáticos, com a finalidade de eliminar problemas como erros conceituais, desatualização, preconceito, discriminação, entre outros. Ao mesmo tempo, o programa foi sendo ampliado – atualmente estendendo-se à distribuição de dicionários e livros para o Ensino Médio e Ensino para Jovens e Adultos (EJA), por exemplo.

Outra ocorrência importante, ainda na década de 1990, foi a criação da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que versa sobre os direitos autorais no Brasil. Essa lei passou a ser considerada, entre outros meios, para as publicações e reproduções de obras literárias, artísticas ou científicas, o que acabou afetando também o conteúdo do material didático, especialmente no que diz respeito ao uso de fotografias em que aparecem pessoas. Essa questão do uso de imagens de pessoas em ilustrações de livros didáticos foi influenciada também pelo atual Código Civil (Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002), que, no Capítulo 2 trata do tema do direito à imagem (“Dos Direitos da personalidade”). O Artigo 20 do Código Civil aborda tanto os direitos autorais quanto os de personalidade:

Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma

peessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização cabível, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se destinarem a fins comerciais.

Além disso, referente à Educação, em 2008 foi criada a Lei nº 11.645, que alterou a Lei nº 9.394 (a qual, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), passando a exigir o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em escolas de todo o país.

Durante essas décadas, foram ocorrendo também diversas mudanças do próprio pensamento dos pesquisadores e professores, algumas pedagógicas, outras de cunho cognitivo nos alunos (cada vez mais acostumados à presença das imagens em seu dia a dia), além de alterações no design gráfico, na situação econômica do país etc.

Com todas essas modificações, os livros e as editoras foram então se adequando às orientações propostas, o que, por sua vez, influenciou a forma e o conteúdo dos materiais didáticos. Ou seja, as mudanças nos livros didáticos têm relação com as alterações no percurso das ciências e com as práticas cotidianas no mundo.

Era e é importante para as editoras conseguirem aprovação para suas coleções, afinal o governo federal é responsável por comprar grande parte da produção de obras escolares no Brasil. Por exemplo, segundo dados do FNDE, no PNL D 2015 o governo gastou mais de 1,2 bilhão de reais em livros para mais de 28 milhões de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Ainda no final da década de 1990, o MEC publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, destinado a professores, com orientações pedagógicas para cada disciplina. Em relação especificamente às imagens, é possível encontrar na introdução do documento um dos objetivos propostos para o Ensino Fundamental: “[...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais [...]” (BRASIL, 1998, p. 55-56).

Considerando tudo isso, este trabalho objetiva estudar como se apresenta a fotografia nos livros de Geografia e História aprovados pelo PNL D a partir da década de 1990, e analisar de que maneira as imagens apresentadas se modificaram.

Assim como foram importantes para a transmissão de conhecimento por toda a história da humanidade, as imagens têm cada vez mais se tornado essenciais nos livros didáticos. Mais que ilustrar, elas complementam o entendimento e o aprendizado do

conteúdo; elas fazem com que outras linguagens dialoguem com o texto, através da presença de fotografias, reproduções de obras de arte, de documentos e de quadrinhos, por exemplo. Nesse sentido, as leis e parâmetros podem afetar muito a escolha de quais imagens serão utilizadas. Além disso, devido ao fato de as editoras terem cada vez mais a necessidade de se atentar aos conteúdos fotográficos dos livros, os pesquisadores iconográficos foram se tornando profissionais importantes na produção desses livros. Em razão disso, optamos por analisar a fotografia, por ser parte importante do ensino tanto para ilustrar conceitos como para complementar o texto escrito.

Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa é estudar como ocorreram as mudanças no uso da fotografia em livros didáticos de História e Geografia a partir da década de 1990 no Brasil. Foram selecionados materiais dessas disciplinas em virtude de a fotografia exercer a importante função de ilustrar e complementar o conteúdo ensinado, auxiliando sua compreensão e apreensão pelos alunos. Nesses livros são utilizadas várias imagens, com o intuito de transmitir aos estudantes mensagens diversas (como ilustrar e complementar o conteúdo ou servir de base para uma reflexão sobre o assunto tratado). Decidiu-se considerar o ciclo II do Ensino Fundamental, por já ser uma fase posterior à alfabetização.

A escolha por estudar livros deve-se à minha formação acadêmica na graduação (Comunicação Social com habilitação em Editoração), e o objetivo de estudar a fotografia em livros didáticos justifica-se por não ter sido objeto de muitos estudos até hoje e pela verificação de que, quando existem, são realizados pelo viés pedagógico.

Tenho trabalhado com pesquisa iconográfica desde 2003, com serviços prestados para diversas editoras, tais como FTD, Moderna, Editora do Brasil, Edições SM, Positivo, IBEP-Nacional, Ediouro, Global, Saraiva, Editora do Brasil, Cursinho da Poli, Fundação Getulio Vargas, Melhoramentos, Ática, Fundação Bradesco, Ediouro, entre outras. Nesse processo, percebi que a escolha de imagens para livros didáticos é uma das etapas mais importantes na produção editorial didática e tem sido tão relevante para os editores e autores quanto os textos. Além disso, pude notar ao longo dos anos a importância dos editais do PNLD, dos parâmetros curriculares e das mudanças na legislação brasileira, entre outros fatores, para a decisão da escolha das imagens a serem utilizadas nos livros.

O estudo delimita-se à fotografia em livros de Geografia de autoria de Melhem Adas e em livros de História de autoria de Gilberto Cotrim, que têm tido coleções de

livros didáticos editadas e atualizadas pelas editoras Moderna e Saraiva, respectivamente, por muitos anos. Considerando-se um só autor e seus livros em diversas edições, é possível realizar estudos comparativos entre temas semelhantes abordados ao longo dos anos. Esses livros são destinados a alunos do Ensino Fundamental II (atualmente composto por 6^o ao 9^o ano).

Serão estudadas três edições de Geografia (1996, 2002 e 2013) e três de História (1999, 2009, 2012), referentes aos quatro anos do Ensino Fundamental II. Nesses livros, serão analisadas fotografias que façam parte de um mesmo conteúdo em todas as edições. Desse modo, será possível verificar as mudanças ocorridas na linguagem fotográfica devido às escolhas das imagens utilizadas.

A opção por livros dessas editoras também se deve ao fato de ambas (Moderna e Saraiva) serem empresas de grande porte e com bastante tempo no mercado editorial (segundo os respectivos *websites*, a Moderna tem 40 anos, enquanto o grupo Saraiva tem 100, sendo que os livros didáticos começaram a ser publicados na década de 1930). Além disso, essas editoras têm grandes quantidades de livros didáticos comprados pelo governo. Por exemplo, no PNLD 2015, segundo dados do FNDE, a Moderna foi a editora com o maior número de livros comprados pelo governo (218 milhões de exemplares), e a Saraiva foi a quarta (154 milhões).

Como objetivos específicos, esta dissertação pretende:

- estudar o potencial da fotografia como elemento de significação nos livros didáticos;
- analisar as mudanças na linguagem visual dos livros relacionadas às fotografias;
- verificar que aspectos nos parâmetros curriculares e na legislação brasileira referentes ao uso de imagens nos livros didáticos, especialmente de Geografia e História, estão relacionados à ocorrência de mudanças nas fotografias nos livros didáticos.

A pesquisa enquadra-se na Linha de Pesquisa Linguagens na Comunicação: mídias e inovação, do Programa de Mestrado em Comunicação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGCOM-USCS), uma vez que estuda a fotografia no meio livro como um tipo de linguagem específica que auxilia na leitura do conteúdo do livro escolar. O estudo também apresenta elementos que estabelecem relações com os trabalhos do Grupo de Pesquisa “O Signo Visual nas Mídias”, que direciona as

pesquisas para a compreensão do signo visual como elemento de significação nos produtos midiáticos.

O fenômeno que caracteriza o tema como uma inovação na Comunicação está no fato de as fotografias sofrerem mudanças ao longo das edições. Trata-se de uma inovação decorrente: das modificações de paradigmas no uso das imagens nos livros e no próprio pensamento do historiador e do geógrafo; das mudanças pedagógicas que foram ocorrendo ao longo das décadas; e de alterações cognitivas dos alunos, cada vez mais acostumados à presença das imagens em seu dia a dia. Conforme a realidade brasileira, a pedagogia, a pesquisa, as percepções cognitivas etc. foram se alterando, o que refletiu nas leis do país e nos critérios exigidos pelo governo para a produção dos livros didáticos. Ou seja, as mudanças no uso das imagens nos livros didáticos têm relação com as alterações no percurso das ciências, assim como nas práticas cotidianas no mundo. O livro didático precisa acompanhar essas mudanças.

A pesquisa tem caráter exploratório e utiliza os seguintes métodos: revisão bibliográfica (para estudar os conceitos presentes em nossos eixos temáticos); análise comparativa (entre o uso das fotografias em livros de períodos diferentes, a fim de verificar as mudanças na linguagem fotográfica que ocorreram entre as diferentes edições); e análise semiótica (para examinar a mudança na linguagem visual derivada das mudanças na iconografia nos livros).

Serão consideradas três edições de livros de Geografia de autoria de Melhem Adas (Editora Moderna) e três edições de livros de História de autoria de Gilberto Cotrim (Editora Saraiva), analisando as fotografias presentes e fazendo a comparação entre as diferentes edições, trabalhando com a hipótese de que diversas mudanças ocorreram por causa das modificações nas leis e nos parâmetros governamentais.

É importante ter como referenciais teóricos autores que tratam dos seguintes eixos principais: a linguagem fotográfica; a fotografia como signo; a imagem em livros didáticos; a semiótica de Peirce; e as leis e parâmetros governamentais relacionados à imagem. Esses eixos são abordados nos capítulos da seguinte maneira: as características da linguagem fotográfica; a fotografia como signo icônico e indicial e como elemento de comunicação nos livros didáticos (especialmente de História e Geografia para o Ensino Fundamental); os históricos da fotografia no livro didático no Brasil; os usos da fotografia nos livros de História e Geografia; e as leis de uso de imagem, de direitos autorais e os parâmetros governamentais para o livro didático.

O primeiro capítulo versa sobre a fotografia relacionada à veracidade e sobre a fotografia como signo e como elemento de comunicação em livros didáticos. Para a primeira parte, são utilizados autores como Boris Kossoy, Susan Sontag, Vilém Flusser, André Rouillé, Jacques Aumont e Philippe Dubois para estudar a fotografia como uma forma de registro da realidade, ou seja, como a fotografia foi vista desde o seu início como um registro objetivo da realidade e como, posteriormente, foi sendo considerada uma forma de interpretação, podendo ser objeto também de manipulações.

Na parte 1.1, a fotografia é abordada como signo e como documento, já iniciando uma discussão sob a ótica da teoria semiótica de Charles Peirce. Nessa parte, são usadas novamente obras de Kossoy, Dubois, Rouillé, além de Peter Burke, Roland Barthes e Cristina Costa para discutir a fotografia com a função documental e a relação dela com a semiótica peirciana.

Na parte 1.2, a fotografia é estudada como elemento de comunicação especificamente nos livros didáticos, ou seja, como parte de um meio impresso destinado à escola. Utilizando ideias de Costa e Kossoy, são apresentados alguns exemplos de imagens em livros de História.

O segundo capítulo inicia com um histórico do mercado editorial didático no Brasil. Essa contextualização é importante para inserir o livro na história da educação e para compreender a trajetória e a importância do livro didático nessa história. Aqui são utilizados livros de Kênia Hilda Moreira e Marilda da Silva, Cristina Costa, Maria Encarnação Beltrão Sposito (Org.), Bárbara Freitag et al., além de informações do *website* do FNDE.

Na parte 2.2, o estudo dedica-se aos tipos de fotografia utilizados em livros didáticos de História e Geografia. Estudos de Marcos Nepomuceno Duarte, Emanuel Araújo e Cristina Costa são vistos para explicar um pouco sobre o trabalho do pesquisador iconográfico e os diferentes tipos de imagens abordados em livros didáticos, além de alguns exemplos e as funções que essas imagens podem possuir no livro. Também são mostradas algumas formas como as imagens podem ser utilizadas no contexto escolar, como ilustrar, complementar, fixar conteúdos presentes nos textos etc.

A parte 2.3 destina-se à apresentação de algumas leis referentes ao direito de imagem, aos direitos autorais e às leis de diretrizes e bases da Educação. Para isso, autores como Luiz Alberto David Araújo e Maria Helena Diniz são utilizados, além do

Código Civil e da Constituição brasileira. Também são abordados nessa parte os parâmetros curriculares nacionais e os editais do PNLD.

O capítulo 3 apresenta, na parte 3.1, uma introdução à teoria semiótica de Peirce. Apesar de ser abordada brevemente no capítulo 2, aqui é fornecido um breve resumo da teoria de Peirce sobre os signos. Para isso, são utilizados o próprio Charles Peirce e Lúcia Santaella.

A parte 3.2 discute as mudanças na linguagem fotográfica nos livros de Geografia. Aqui são feitas as análises das três fotografias escolhidas, de três edições diferentes de coleções do autor Melhem Adas. As fotos ilustram o assunto referente a imigrantes açorianos em Santa Catarina e ao artesanato típico dessas pessoas. São analisadas cada fotografia, seus elementos, seu potencial interpretativo, sua função predominante segundo a semiótica de Peirce e autores como Martine Joly e o próprio Charles Peirce.

De modo análogo, a parte 3.3 traz a análise das três fotografias selecionadas nos livros de História. Conforme a semiótica de Peirce, essas três fotografias aparecem junto ao texto sobre o governo Fernando Collor e o seu *impeachment*, em 1992.

Através da teoria apresentada e das análises feitas a partir das fotografias, verificou-se, por fim, que houve mudanças nas imagens que resultaram em potenciais interpretativos diferentes em cada edição. Dessa forma, três fotos diferentes em três edições diversas, mas abordando um mesmo assunto, possivelmente serão vistas pelos alunos e professores com interpretações diferentes. Pudemos notar, portanto, alguns dos prováveis motivos pelos quais as fotos foram sendo “substituídas” nas edições, como a questão do direito de imagem. Com as mudanças ocorrendo nas leis, nas regras do governo, na educação, entre muitas outras, foi possível comprovar também as alterações nessas fotografias nos livros didáticos.

1. Fotografia e veracidade

A fotografia foi o resultado de diversas experiências com a *camara obscura* e com os sais de prata, que culminaram, no século XIX, em uma técnica capaz de criar imagens por exposição luminosa em uma superfície fotossensível. Era então o século das grandes mudanças sociais, econômicas e culturais, quando se verificou o desenvolvimento das ciências e das máquinas, que resultou na Revolução Industrial.

Como uma das invenções surgidas nesse contexto, a fotografia representa uma “[...] possibilidade inovadora de informações e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística” (KOSSOY, 2012, p. 27). André Rouillé (2009) completa essa ideia:

[...] a fotografia apareceu com a sociedade industrial, em estreita ligação com seus fenômenos mais emblemáticos – a expansão das metrópoles e da economia monetária, a industrialização, as modificações do espaço, do tempo e das comunicações –, mas, também, com a democracia. Tudo isso, associado a seu caráter mecânico, fez da fotografia, na metade do século XIX, a imagem da sociedade industrial, a mais adequada para documentá-la, servir-lhe de ferramenta e atualizar seus valores. Do mesmo modo, para a fotografia, a sociedade industrial foi sua condição de possibilidade, seu principal objetivo e seu paradigma. (ROUILLE, 2009, p. 16)

A fotografia também surge como uma grande mudança na relação do homem com a imagem e no uso das imagens por este, uma vez que, pela primeira vez, tornou-se possível a captação de uma cena da realidade exatamente como nossos olhos a veem.

Para Vilém Flusser (2011, p. 14), a estrutura cultural humana teve duas revoluções fundamentais: a invenção da escrita linear, que “inaugura a História propriamente dita”; e a invenção das imagens técnicas, que “inaugura um *modo de ser* ainda dificilmente definível”. Essas imagens seriam aquelas “produzidas por aparelhos”. Ainda segundo o autor, “a função das imagens técnicas é a de emancipar a sociedade da necessidade de pensar conceitualmente” (FLUSSER, 2011, p. 29), por isso

Aparentemente, o significado das imagens técnicas se imprime de forma automática sobre suas superfícies, como se fossem impressões digitais onde o significado (o dedo) é a causa, e a imagem (o impresso) é o efeito. [...] O mundo a ser representado reflete raios que vão sendo fixados sobre superfícies sensíveis, graças a processo óticos, químicos e mecânicos, assim surgindo a imagem. Aparentemente, pois, imagem e mundo se encontram no mesmo nível do real: são unidos por cadeia ininterrupta de causa e efeito, de maneira que a imagem parece não ser símbolo e não precisar de deciframento. Quem vê a imagem técnica parece ver seu significado, embora

indiretamente. O caráter aparentemente não-simbólico, objetivo, das imagens técnicas faz com que seu observador as olhe como se fossem janelas e não imagens. O observador confia nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos. (FLUSSER, 2011, p. 30)

Ou seja, a fotografia criou um novo código visual e permitiu, pela primeira vez, que, através de um equipamento mecânico – a câmera, um aparelho que, em princípio, não sofre interferência do homem para captar a imagem –, qualquer coisa fosse registrada no papel tal como é vista na realidade (diferente, por exemplo, de uma pintura, que depende da criatividade e da habilidade do artista para ser executada). A fotografia é, portanto, um inovador e inédito modo de capturar em papel uma fatia do espaço e do tempo da realidade. Ao menos assim ela era vista na época, ideia predominante até meados do século XX.

A fotografia logo se viu sendo utilizada para registrar o mundo: retratos das pessoas, de famílias, de paisagens, registros científicos, registros de viagens de turismo. Conforme Susan Sontag (2013, p. 17), “a tecnologia permitiu uma difusão sempre crescente da mentalidade que encara o mundo como uma coleção de fotos potenciais”. Boris Kossoy acrescenta que surgiu logo uma “moda” de se obter conhecimento do mundo através de imagens, especialmente após o advento da fotografia: “Nesse processo o homem se viu cativo da imagem fotográfica, ‘vício’ do qual não poderia mais prescindir”. (KOSSOY, 2012, p. 148). A esse respeito, Sontag (2013) completa:

A humanidade permanece, de forma impenitente, na caverna de Platão, ainda se regozijando, segundo seu costume ancestral, com meras imagens da verdade. [...] Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. Por fim, o resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça – como uma antologia de imagens. (SONTAG, 2013, p. 13)

Mais do que conhecer o mundo, portanto, a fotografia tornou-se um modo de documentá-lo (por isso também é vista como de natureza testemunhal). Para Kossoy, com ela “iniciou-se um novo processo de conhecimento do mundo” (KOSSOY, 2012 p. 28), e o mundo foi sendo, aos poucos, substituído por suas imagens fotográficas. Ainda segundo o autor, a “civilização da imagem” não se iniciou com a fotografia, e sim com a litografia (que permitiu a reprodução em série de obras produzidas por artistas), mas a fotografia reforçou e expandiu a possibilidade de registrar e reproduzir rápida e infinitamente as imagens tomadas do mundo.

A fotografia possui um caráter mecânico, reforçado pelo fato de que sua produção baseia-se na física (na óptica, uma vez que a câmera utiliza a lente e trabalha com o foco, a distância, os raios de luz que incidem no objeto a ser fotografado e que geram a imagem na câmera escura) e na química (são as reações químicas que possibilitam a fixação da imagem no papel fotossensível). Por esse motivo, desde seu início, houve a crença de que a fotografia é fiel à realidade e que a capta exatamente como ela é, diferentemente, por exemplo, da pintura, que depende do ponto de vista e da habilidade do artista. Nas palavras de Dubois (2012),

Existe uma espécie de consenso de princípio que pretende que o verdadeiro documento fotográfico “presta contas do mundo com fidelidade”. Foi-lhe atribuída uma credibilidade, um peso de real bem singular. E essa virtude irredutível de testemunho baseia-se principalmente na consciência que se tem do processo *mecânico* de produção da imagem fotográfica, em seu modo específico de constituição e existência: o que se chamou de *automatismo de sua gênese técnica*. [...] A foto é percebida como uma espécie de prova, ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra. (DUBOIS, 2012, p. 25).

Para Rouillé (2009, p. 63), a crença de que a foto é exata, verdadeira e real sustenta-se no fato de que ela “aperfeiçoa, racionaliza e mecaniza a organização imposta ao Ocidente a partir do século XV: a forma simbólica da perspectiva, o hábito perceptivo que ela suscita, e o dispositivo da *camara obscura*”. Ainda de acordo com esse autor, o espelho será então a metáfora mais forte da fotografia: “[...] uma imagem perfeitamente analógica, totalmente confiável, absolutamente infalsificável, porque automática, sem homem, sem forma, sem qualidade” (ROUILLÉ, 2009, p. 66).

Segundo Kossoy (2007), como a fotografia se desenvolveu no século XX, ao mesmo tempo que outras disciplinas científicas se formavam, sua técnica foi incorporada como instrumento de registro dos objetos de estudo, seguindo os preceitos positivistas tão em voga na época. Isso reforçava a ideia de ela ser uma reprodução “verdadeira” dos fatos. A fotografia logo passou a ser utilizada pela polícia para a identificação de criminosos, por exemplo, assim como cientistas começaram a usá-la para catalogar suas descobertas. “As imagens técnicas tornavam, assim, reais as imagens mentais” (KOSSOY, 2007, p. 60). Sontag (2013, p. 34) ainda acrescenta que “[...] as sociedades industriais transformam seus cidadãos em dependentes das imagens”. Com isso, a fotografia dá às pessoas a sensação de conhecimento de todo o mundo através das imagens, pois através dela é possível “ver” lugares em que nunca se

esteve fisicamente. As pessoas se acostumaram a aceitar o mundo tal como a câmera o registra. Nesse sentido, elas passaram a aceitar como realidade aquilo que as fotografias mostram. Ou seja, as fotografias não somente representam a realidade,

[A] realidade é que é examinada, e avaliada, em função da sua fidelidade às fotos [...]. Em lugar de simplesmente registrar a realidade, as fotos tornaram-se a norma para a maneira como as coisas se mostram a nós, alterando por conseguinte a própria ideia de realidade e realismo. (SONTAG, 2013, p. 104).

No entanto, essa mesma crença na imagem fidedigna da câmera fez com que ciências como a antropologia a utilizassem para reforçar suas teorias através de manipulações. Como exemplo, a fotografia foi empregada

[...] como instrumento de afirmação da ideologia colonialista de dominação e controle, e de reafirmação da superioridade racial, comprovada a partir da mais “isenta” metodologia: a da imagem técnica, “neutra” por excelência, posto que obtida “sem a interferência do homem” [...] (KOSSOY, 2007, p. 58).

Ou seja, desde o início ela serviu como instrumento para fixar memórias, mas também para a construção de realidades, não capturando realmente um registro automático e direto do real, mas produzindo um novo (o fotográfico).

Desse modo, os estudiosos da fotografia geralmente concordam com a ideia de que ela, desde sua criação, foi vista como retrato da realidade, mas que, no entanto, toda imagem é uma forma de interpretação. Por isso, ela nunca é totalmente neutra. Segundo Jacques Aumont (2012), o significado de uma imagem depende da própria imagem, do seu observador e de seu contexto. Sempre existe uma *intenção* do olhar e de quem produz a imagem, e essa produção foi realizada para determinados fins. Peter Burke (2004, p. I) complementa a ideia ao afirmar que “[...] historiadores tradicionais, ou mais exatamente historiadores céticos quanto ao uso de imagens como evidência histórica, frequentemente afirmam que imagens são ambíguas e podem ser ‘lidas’ de muitas maneiras”. O autor ainda alega que

A ideia de objetividade, apresentada pelos primeiros fotógrafos, era sustentada pelo argumento de que os próprios objetos deixavam vestígios na chapa fotográfica quando ela é exposta à luz, de tal forma que a imagem resultante não é o trabalho de mãos humanas, mas sim do “lápiz da natureza”. Quanto à expressão “fotografia documental”, passou a ser utilizada na década de 1930 nos Estados Unidos (logo após a expressão “filme documentário”),

para se referir a cenas do cotidiano de pessoas comuns, especialmente os pobres [...]. Entretanto, esses “documentos” precisam ser contextualizados. (BURKE, 2004, p. 26).

Kossoy explica (2012 p. 38) que, apesar de manter alto grau de semelhança com o que é projetado na câmara escura da câmera fotográfica, o fotógrafo não está dispensado de “[...] reger o ato; de comandar o processo com o objetivo que tinha em mira: obter uma representação visual de um trecho, um fragmento do real”. Ou seja, as fotografias não são simples resultado de uma câmera, mas sim de um desejo do fotógrafo, que seleciona um dado aspecto do real para registrar em um determinado local e em determinada época. O fotógrafo é o “filtro cultural” que vai determinar os detalhes que deseja incluir na foto, como utilizar os recursos tecnológicos, como a foto será tratada depois de revelada (ou baixada para o computador, nos casos mais recentes da foto digital). Ainda para Kossoy (2012 p. 45), “O registro visual documenta [...] a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens”. Em outra de suas obras, o autor acrescenta:

Seja em função de um desejo individual de expressão de seu autor, seja de comissionamentos específicos que visam uma determinada *aplicação* (científica, comercial, educacional, policial, jornalística etc) existe sempre uma *motivação* interior ou exterior, pessoal ou profissional, para a *criação* de uma fotografia e aí reside a primeira opção do fotógrafo, quando este *seleciona o assunto* em função de uma determinada *finalidade/intencionalidade*. Esta motivação influirá decisivamente na *concepção e construção* da imagem final. (KOSSOY, 2012, p. 27).

Ou seja, apesar de seus aspectos físicos e químicos (e também técnicos), a fotografia é uma imagem que expressa o ponto de vista do fotógrafo. Seus conhecimentos, suas crenças, sua cultura, trajetória etc. particulares estarão presentes no momento da tomada da foto e tornar-se-ão os parâmetros de mediação entre a realidade e a fotografia. Para Flusser, “O fotógrafo produz símbolos, manipula-os e os armazena” (FLUSSER, 2011, p. 41). Além disso, o fazer fotográfico requer que haja por parte do fotógrafo a seleção do assunto a ser fotografado, a escolha de equipamentos, do enquadramento, do momento, do material necessário para o processamento do filme ou negativo, das manipulações feitas na foto final para se ajustar aos objetivos pretendidos com seu uso (o que hoje ocorre com muita frequência nas fotos digitais), ou seja, é um processo de criação. Mais do que isso, a fotografia é também uma forma de interpretação do mundo. Sontag (2013, p. 17-18) esclarece que, apesar da presunção de

veracidade referente à fotografia, aquilo que os fotógrafos produzem são como outras obras que se encontram entre a arte e a verdade: “Embora em certo sentido a câmera de fato capture a realidade, e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos”.

Os primeiros fotógrafos falavam como se a câmera fosse uma máquina copiadora. [...] O fotógrafo era visto como um observador agudo e isento – um escrivão, não um poeta. Mas, como as pessoas logo descobriram que ninguém tira a mesma foto da mesma coisa, a suposição de que as câmeras propiciam uma imagem impessoal, objetiva, rendeu-se ao fato de que as fotos são indícios não só do que existe mas daquilo que um indivíduo vê; não apenas um registro mas uma avaliação do mundo. Tornou-se claro que não existia uma atividade simples e unitária denominada “ver” (registrada e auxiliada pelas câmeras), mas uma “visão fotográfica”, que era tanto um modo novo de as pessoas verem como uma nova atividade para elas desempenharem. (SONTAG, 2013, p. 104-105).

Porém, as fotografias não são uma forma de interpretação apenas do ponto de vista da tomada pelo fotógrafo. Elas, desde seu início, prestaram-se aos mais diferentes usos e interesses. Por isso, adverte Kossoy (2012, p. 22), a fotografia não deve ser aceita como espelho fiel dos fatos, pois toda foto é plena de ambiguidades e com diferentes potenciais para fornecer informações. Sontag reforça com um exemplo:

Reabilitar fotos antigas, atribuindo a elas um contexto novo, tornou-se um importante ramo na indústria do livro. Uma foto é apenas um fragmento e, com a passagem do tempo, suas amarras se afrouxam. Ela se solta à deriva num passado flexível e abstrato, aberto a qualquer tipo de leitura (ou de associação a outras fotos). (SONTAG, 2013, p. 86).

Além disso, já no século XIX, a imagem registrada na fotografia passou a sofrer manipulações: na década de 1850, um fotógrafo alemão criou a primeira técnica de retocar o negativo. As técnicas para manipular as fotografias depois de tiradas foram usadas pelos fotógrafos e, também, por aqueles que as reproduzem com algum propósito (como jornais e revistas). “A evidência fotográfica, de uma forma geral, pode ser forjada de acordo com determinados interesses” (KOSSOY, 2007, p. 137). Além disso, as fotos podem sofrer alterações em seu significado dependendo do título que recebem, dos textos que ilustram, das legendas, da forma como são usadas em uma página etc.

Um exemplo são as duas imagens a seguir, datadas do início do século XX, na Rússia. Na primeira, tirada em 7 de novembro de 1919, Stálin aparece com Trotsky ao

lado na Praça Vermelha, Moscou. A foto é de L. Y. Leonidov. Na segunda, após Stálin subir ao poder, em uma tentativa de “apagar” todos os inimigos do Estado, a figura de Trotsky (e de outros, como Kamenev e Khalatov) não aparece mais, ou seja, houve uma tentativa de “apagar” o personagem da história através da manipulação de um registro fotográfico.

Figura 1 – Foto original e sua versão manipulada, 1919



Fonte: <http://www.tc.umn.edu/~hick0088/classes/csci_2101/false.html>. Acesso em: 20 dez. 2014.

Outro ponto a ser considerado é o de como as fotografias são interpretadas por quem as vê. Para Sontag, por exemplo,

Como cada foto é apenas um fragmento, seu peso moral e emocional depende do lugar em que se insere. Uma foto muda de acordo com o contexto em que é vista [...]. Cada uma das situações sugere um uso diferente para as fotos mas nenhuma delas pode assegurar seu significado. (SONTAG, 2013, p. 122).

Ou seja, as fotos podem mostrar as mesmas imagens para todos, mas a compreensão e a interpretação do que ali aparece dependem do contexto em que o intérprete se encontra, de seus conhecimentos, do local e da época em que está. Para Kossoy (2012, p. 130), “[...] o vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos *ausentes* da imagem”. Desse modo, para entender uma fotografia, é preciso também decifrar a finalidade a que se destinou e o contexto no qual foi produzida. Philippe Dubois (2012, p. 41-42) complementa: “[...] a significação das mensagens fotográficas é de fato determinada culturalmente, [...] não se impõe como uma evidência para qualquer receptor, [...] sua recepção necessita de um aprendizado dos códigos de leitura”.

De acordo com Kossoy (2007, p. 140), no jornalismo, a partir dos anos 1940, intensificou-se o uso das imagens para ilustrar os mais variados temas. Para tanto, começaram a se formar agências fotográficas especializadas e bancos de imagens, que passaram a manter arquivos de fotos de temas diversificados para atender de forma rápida a uma ampla gama de clientes, tais como agências de publicidade, jornais, revistas, entre outros. Desse modo, as imagens tornaram-se prontas para “ressuscitar” e ilustrar os mais diversos contextos. “Imagens sujeitas a intervenções cirúrgicas: manipulações e adaptações de toda ordem esvaziam os seus conteúdos históricos e simbólicos, como, também, descompensam seus tempos formativos. Alteram seus significados” (KOSSOY, 2007, p. 40).

Conforme Dubois (2012), existem diversas diferenças entre a imagem fotográfica em relação ao real:

[...] em primeiro lugar, a fotografia oferece ao mundo uma imagem determinada ao mesmo tempo pelo ângulo de visão escolhido, por sua distância do objeto e pelo enquadramento; em seguida, reduz, por um lado, a tridimensionalidade do objeto a uma imagem bidimensional e, por outro, todo o campo das variações cromáticas a um contraste preto e branco; finalmente, isola um ponto preciso do espaço-tempo e é puramente visual [...], excluindo qualquer outra sensação oftativa ou tátil. (DUBOIS, 2012, p. 38).

Enfim, a fotografia, por manter uma relação intrínseca com a realidade (afinal, o que aparece na foto existiu fisicamente e foi capturado através de leis da física e da química), muitas vezes é vista como a representação do real em um determinado instante e local. No entanto, como todas as imagens, ela apresenta elementos que atestam sua construção e não é isenta de interpretações, contextos e ideologias.

1.1 A fotografia como signo: como documento histórico e como registro do espaço

Dubois (2012, p. 26) traça um percurso histórico das posições defendidas durante a história da fotografia. Ele divide em três fases as diferentes abordagens teóricas que pretendem entender a fotografia a partir da sua relação com a realidade: (1) *como espelho do real* (discurso da mimese) – “atribuído à semelhança existente entre a foto e seu referente”; (2) *como transformação do real* (discurso do código e da construção) – não como um espelho neutro, mas como um instrumento culturalmente codificado; (3) e *como traço de um real* (discurso do índice e da referência) – quando há um sentimento de realidade mesmo havendo a consciência dos códigos utilizados em sua elaboração.

Na primeira fase, a fotografia é vista como resultado da suposta neutralidade do aparelho. “De início, a fotografia só é percebida pelo olhar ingênuo como um “*analogon*”, objetivo do real. Parece mimética por essência” (DUBOIS, 2012, p. 26). Ou seja, por causa de sua capacidade técnica, a fotografia é considerada como a imitação mais perfeita da realidade, enquanto o fotógrafo só é alguém que imprime a imagem, que assiste à cena. Em termos da semiótica de Charles Sanders Peirce, a semelhança da representação encontra-se no nível da *iconicidade*.

Na segunda fase, que se desenvolveu com os estudos da semiótica e da teoria da percepção, começou a haver um questionamento sobre o “espelho fotográfico”. A ideia de realidade passou a ser vista como um efeito, uma impressão, e a fotografia não era mais encarada como neutra, mas sim como “instrumento de transposição, de análise, de interpretação e até de transformação do real” (DUBOIS, 2012, p. 26). Surgem diversos estudos sobre o assunto, “textos que se insurgem contra o discurso da mimese e da transparência, e sublinham que a foto é eminentemente codificada (de todos os tipos de pontos de vista: técnico, cultural, sociológico, estético etc.)” (DUBOIS, 2012, p. 37). O autor completa: “A caixa preta fotográfica não é um agente reproduzidor neutro, mas uma

máquina de efeitos deliberados. Ao mesmo modo que a língua, é um problema de convenção e instrumento de análise e interpretação do real” (DUBOIS, 2012, p. 40-41). Dessa maneira, a interpretação das fotografias é determinada culturalmente, pois sua recepção necessita de conhecimentos e aprendizado de códigos de leitura. Nesse sentido, em termos de Peirce, predomina aqui o *legi-signo*, uma vez que se trata de convenções e códigos.

Na terceira fase, Dubois (2012, p. 45) menciona Peirce para destacar o aspecto indicial da fotografia, aquele que é definido como a “representação por contiguidade física do signo com seu referente”. Essa concepção se destaca das duas anteriores por ser dotada de um valor singular ou particular. O autor afirma que

Algo de singular, que a diferencia dos outros modos de representação, subsiste *apesar de tudo* na imagem fotográfica: um sentimento de realidade incontornável do qual não conseguimos nos livrar apesar da consciência de todos os códigos que estão em jogo nela e que se combinaram para a sua elaboração. (DUBOIS, 2012, p. 26).

Para Peirce (1978, p. 151), “essa semelhança deve-se (...) ao fato de que essas fotografias foram produzidas em tais circunstâncias que eram fisicamente forçadas a corresponder detalhe por detalhe à natureza”. Ou seja, as próprias características do aparelho fotográfico fazem com que não seja possível negar a contiguidade física que se cria entre a foto e a realidade retratada.

Kossoy (2009, p. 45) salienta a ideia da fotografia como pertencente à ordem do *índice* e que toda imagem indiciária possui um valor singular ou particular, pois é determinada unicamente por seu traço de realidade e tem como característica ser realmente afetada por seu objeto e manter com ele uma relação de conexão física. No caso das fotos, o que rege a conexão entre o signo e seu objeto são as leis físicas (ópticas). Sontag (2013, p. 16) afirma que “fotos fornecem um testemunho [...] uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que estava na imagem”. Para Barthes (1984),

[...] a fotografia sempre traz consigo seu referente, ambos atingidos pela mesma mobilidade amorosa ou fúnebre, no âmago do mundo em movimento: estão colados um ao outro, membro por membro [...]. A fotografia pertence a essa classe de objetos folhados cujas duas folhas não podem ser separadas sem destruí-los. (BARTHES, 1984, p. 15).

Conforme Kossoy (2007, p. 93), “a fotografia, como índice, por mais vinculada fisicamente que seja, por mais próxima que esteja do objeto que ela representa e do qual ela emana, ainda assim permanece absolutamente separada dele”. Ou seja, mesmo havendo uma contiguidade referencial, a fotografia não se funde com o real. Existe uma distância entre o signo e o referente tanto no espaço quanto no tempo. Assim, o autor define duas realidades (a primeira e a segunda) em relação à fotografia:

A realidade passada é *fixa, imutável, irreversível*; se refere à realidade do *assunto* no seu contexto espacial e temporal, assim como à da produção da representação. É este o contexto da vida: *primeira realidade*. A fotografia, isto é, o registro criativo daquele *assunto*, corresponde à *segunda realidade*, a do documento. A realidade nele registrada *também é fixa e imutável*, porém sujeita a *múltiplas interpretações*. (KOSSOY, 2007 p. 47).

A primeira realidade seria, portanto, a do contexto em que a fotografia foi tirada; a segunda realidade trataria da fotografia em si, o registro resultante, o signo. Para Kossoy, ambas são importantes para compreender as informações visuais que uma foto pode transmitir a quem a vê. Isto é, como toda fotografia é um resíduo do passado, que registrou um determinado recorte no tempo e no espaço, pode constituir-se como uma importante fonte histórica através do estudo dessas duas realidades.

Sobre o caráter documental da fotografia, Kossoy (2007) afirma:

A chamada evidência documental é o mais artiloso estratagema sobre o qual se apoia o sistema de representação fotográfica. É a evidência documental que estabelece, de imediato, seu vínculo material com o real. Se admitirmos que a evidência comprova os tempos da fotografia, ela não pode, entretanto, atestar a veracidade daquilo que se vê na imagem. No entanto, quando as técnicas e métodos científicos de identificação foram incorporados pela polícia, já nas primeiras décadas do século XX, a fotografia reforçou o conceito tradicional de ela ser um “testemunho fidedigno”, funcionando como prova do crime nas perícias policiais. (KOSSOY, 2007, p. 136).

Em si, a fotografia não é considerada um documento (assim como outras imagens), mas está provida de um valor documental, como afirma Rouillé (2009):

Mesmo não sendo em sua natureza um documento, cada imagem fotográfica contém, no entanto, um valor documental que, longe de ser fixo ou absoluto, deve ser apreciado por sua variabilidade no âmbito de um regime de verdade – o regime documental. O valor documental da imagem fotográfica baseia-se em seu dispositivo técnico, mas não é garantido por ele, pois varia em função das condições de recepção da imagem e das condições que existem a respeito. (ROUILLÉ, 2009, p. 27-28).

Kossoy (2012, p. 30) concorda: “[...] a fotografia [...] ainda não alcançou plenamente o *status* de documento (que, no sentido tradicional do termo, sempre significou o documento escrito, manuscrito, impresso na sua enorme variedade)”, embora tenha seu valor documental. No entanto, ele atenta ao fato de que uma fotografia não deve ser vista como a realidade toda, mas sim como um fragmento, um enfoque, um recorte determinado. Além disso, “toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural” (KOSSOY, 2012, p. 52); aqui, é preciso reforçar novamente que a foto não é neutra e, portanto, não deve ser vista como um documento fiel do que aconteceu. Ainda nas palavras de Kossoy (2007):

A imagem tem papel preponderante na documentação dos acontecimentos. [...] No entanto, fatos corriqueiros, situações que poderiam passar despercebidas pela sua monotonia, podem se transformar em imagens de impacto, acontecimentos da maior “importância”, dependendo de como são elaborados antes, durante e após a produção do registro fotográfico. O contrário também é verdadeiro [...]. Essas manipulações aparentemente inocentes – que podem ser entendidas como “interpretações” – são inerentes à produção da representação fotográfica e, portanto, compõem a trama do documento [...]. As imagens têm uma função insubstituível como registro dos fatos, cenários e personagens do passado. Entretanto, podem ser objeto dos mais diferentes e interesseiros usos; nesse sentido é a ideologia que determina o seu destino e finalidades. (KOSSOY, 2007, p. 105-106).

Burke (2004, p. 27) afirma que o termo “fotografia documental” passou a ser usado na década de 1930 nos Estados Unidos “[...] para se referir a cenas do cotidiano de pessoas comuns, especialmente os pobres [...]. Entretanto, esses ‘documentos’ [...] precisam ser contextualizados”. As fotos possuem esse valor documental porque guardam informações que podem ser importantes para estudiosos, como historiadores. Elas podem servir para fornecer informações sobre o local fotografado, as pessoas e os costumes da época (como em fotos de ruas, de lojas, de famílias etc.), ou mesmo sobre características do fotógrafo e da fotografia da época. No entanto, atenta Kossoy, “[...] à medida que esta se distancia da época em que foi produzida, mais difíceis as possibilidades de suas informações visuais serem resgatadas” (KOSSOY, 2007, p. 131). Por exemplo, uma foto antiga “perdida” em um museu poderia ser uma fonte histórica importante, mas se não houver algumas informações sobre ela (data, local, quem são as pessoas retratadas etc.), poderá não adquirir todo o seu potencial como documento histórico.

Cristina Costa (2013, p. 34-35) opina que “[...] nosso cérebro foi desenvolvido para processar as informações visuais organizando-as em modelos que reconstroem internamente a realidade, dando-lhes sentido”. No entanto, a autora continua: “[...] apesar do imediatismo e da espontaneidade da imagem visual, é a cultura que possibilita uma interpretação mais profunda e apurada da experiência visual”. Nesse sentido, aponta-se para mais um elemento cultural relacionado às imagens: as legendas, que muitas vezes acompanham as fotos. Sobre isso, Sontag alega:

A legenda é a voz que falta, e espera-se que ela fale a verdade. Mas mesmo uma legenda inteiramente acurada não passa de uma interpretação, necessariamente limitadora, da foto à qual está ligada. E a legenda é uma luva que se veste e se retira muito facilmente. (SONTAG, 2013, p. 125).

Burke (2004, p. 231) completa: “[...] as respostas dos espectadores podem ser influenciadas ou manipuladas por meios textuais, das inscrições em medalhas às legendas em fotografias”. Ou seja, a legenda existe para complementar informações à foto, mas ela também pode alterar o modo como se vê uma foto, por exemplo, atribuindo-lhe mais ou menos importância, chamando a atenção para algum detalhe que de outro modo passaria despercebido ou ajudar a mudar a importância do que está sendo visto. O autor faz uma síntese sobre o assunto:

[...] as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma variedade de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêm o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação. (BURKE, 2004, p. 232).

No entanto, ainda que Kossoy considere a fotografia como signo indicial, o autor também destaca o aspecto de semelhança, ou seja, ele descreve as características da fotografia como índice e como ícone nos termos de Peirce:

1. Índice: prova, constatação documental que o objeto, o *assunto representado*, tangível ou intangível, de fato existiu/ocorreu; qualquer que seja o conteúdo de uma fotografia nele teremos sempre o *rastros indicial* (marca luminosa deixada pelo referente no dispositivo fotossensível) *mesmo que esse referente tenha sido artificialmente produzido*; 2. Ícone: comprovação documental da aparência do assunto e da semelhança que o mesmo tem com a imagem; isto em função da característica peculiar do registro fotográfico cuja *tecnologia* possibilita a obtenção de um produto iconográfico com elevado grau de semelhança com o referente que lhe deu origem. Entretanto o índice e o ícone são inerentes ao registro fotográfico e,

como tal, não podem ser compreendidos isoladamente, isto é, desvinculados do *processo de criação* do fotógrafo. (KOSSOY, 2009, p. 33-34).

Aliás, Kossoy não menciona o *legi-signo*, mas fala em processo de criação do fotógrafo. Ou seja, a fotografia não só pode ser pensada como semelhante à realidade e como prova/rastro dela, mas também deve ser entendida como um código visual. Nas palavras de Flusser, “A aparente objetividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens [...]. O que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é o ‘mundo’, mas determinados conceitos relativos ao mundo” (FLUSSER, 2011, p. 31). Para ser compreendida, a fotografia precisa se apoiar em convenções, em contextos e aprendizados por parte dos seus receptores.

No Capítulo 3, será possível observar que, em fotografias utilizadas em livros didáticos, os aspectos icônico e indicial possuem grande importância para o material didático. O primeiro é importante porque procura demonstrar aos alunos, por semelhança com a realidade, como são determinadas coisas ou como ocorreram alguns fatos (ao mostrar como são as montanhas da Cordilheira dos Andes ou as batalhas durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo). O aspecto indicial serve para reforçar que as fotos nos livros estão lá para apresentar partes do mundo e dos acontecimentos; como a fotografia possui forte caráter indicial (como rastro registrado de algo que realmente existiu), ela tem a função de demonstrar aos alunos que os fatos são na realidade do modo como eles podem visualizar nessas fotos. No entanto, será possível verificar que as fotografias também podem conter caráter simbólico. Para compreendê-las, os alunos precisam ter conhecimentos do código fotográfico, do contexto da imagem que está sendo vista. Além disso, será visto que o *legi-signo*, na fotografia, pode se manifestar, entre outras formas, como uma convenção que precisa ser conhecida para ser reconhecida.

1.2 A fotografia como elemento de comunicação em livros didáticos

As fotografias começaram, já a partir do século XIX, a ser reproduzidas em meios de comunicação como jornais, revistas e livros (ou seja, para consumo em massa). Segundo Costa (2013, p. 21), “[...] a revolução tecnológica que marca essa época se concentrou não na escrita [...] mas no registro, reprodução e difusão de sons e imagens. Dessa segunda revolução emerge uma cultura planetária eminentemente

audiovisual”. Com isso, os leitores desses meios passaram a alimentar seus imaginários com as imagens, que, por meio do caráter indicial, mostravam-lhes sempre a suposta realidade.

As fotos nessas publicações (assim como em outros meios, como a publicidade) são parte de páginas diagramadas com certo propósito. Desse modo, elas passam a ser vistas em um determinado contexto, relacionadas com os outros elementos adjacentes organizados conforme o propósito do meio de comunicação. Isso faz com que a interpretação das imagens possa se modificar dependendo do contexto em que são usadas. Para Kossoy (2007):

A autonomia da imagem fotográfica permite transplantes de seus conteúdos para os mais diferentes e, por vezes, inusitados contextos. As imagens fotográficas não apenas nascem ideologizadas; elas seguem acumulando componentes ideológicos à sua história própria à medida que são omitidas ou quando voltam a ser utilizadas (interpretadas) para diferentes finalidades, ao longo de sua trajetória documental. (KOSSOY, 2007, p. 76).

Ou seja, uma mesma imagem pode ser utilizada em diferentes meios e junto a diversos outros elementos (textuais e visuais), o que poderá acarretar leituras diferentes dela. Kossoy (2007) ainda completa o que chama de “conteúdo transferido de contexto”, que acaba criando um novo documento, uma nova realidade:

Quando as imagens do passado se desconectam de seus tempos intrínsecos, passamos a ter diante de nós “próteses” fotográficas, cuja função é a de ilustrarem os mais diversificados temas; imagens que podem, ou não, ter algum vínculo espacial/temporal com o tema tratado no texto ao qual é aplicada. Trata-se de ficções documentais: conteúdos imagéticos transferidos de contexto, situação típica do processo de criação/construção de realidades. (KOSSOY, 2007, p. 140-141).

Além disso, no caso das fotografias veiculadas pelos meios de comunicação, segundo Kossoy (2009 p. 54-55), “[...] o *processo de construção da representação* não se finaliza com a materialização da imagem através do processo de criação do fotógrafo”. O autor chama isso de *pós-produção*, ou seja, as manipulações e adaptações pelas quais a imagem passa para ser inserida na página desejada.

Neste sentido, são muitas as possibilidades de manipulação elaboradas pelos meios de comunicação impressa. Desde sempre as imagens foram vulneráveis às alterações de seus significados em função do título que recebem, dos textos que “ilustram”, das legendas que as acompanham, da

forma como são paginadas, dos contrapontos que estabelecem quando diagramadas com outras fotos etc. Tudo isso além de outras manipulações como a reutilização de uma mesma fotografia para servir de prova numa situação diferente – e, por vezes, até antagônica – daquela para a qual foi produzida originalmente através, simplesmente, como já foi dito, da mera invenção de uma nova legenda ou título. (KOSSOY, 2012 p. 54-55)

No caso específico dos livros didáticos, as imagens são incorporadas ao material com o intuito de complementar e também ilustrar o conteúdo de ensino. Portanto, é importante avaliar as maneiras pelas quais elas poderão ser compreendidas pelos estudantes. Nesse sentido, as ideias vão ao encontro de Kossoy (2012): “O registro ou testemunho fotográfico não é isento e sua verdade é apenas relativa, iconográfica *strictu sensu*. Sua materialização sempre se fez a partir do processo de criação do fotógrafo, um processo, pois, marcado pela subjetividade” (KOSSOY, 2012, p. 116).

Costa (2013, p. 38) afirma que as imagens não são atualmente usadas como mero adereço na educação, mas que diversos campos do saber se apoiam na linguagem visual e imagética. No entanto, ela atenta ao fato de que, embora a nossa capacidade visual se desenvolva de forma natural, não se deve ter a falsa ideia de que a compreensão das imagens não exige aprendizado e treinamento. Em suas palavras: “[...] para deixarmos de ser observadores ingênuos que confundem representação com realidade, temos que levar a sério a decifração ou ‘leitura’ das imagens” (COSTA, 2013, p. 39), o que nos remete ao *legi-signo*, nos termos de Peirce.

Não é o objetivo deste trabalho estudar a recepção (no caso, como os estudantes veem e compreendem as imagens nos livros didáticos) ou investigar como as imagens são utilizadas em sala de aula, mas, sim, analisar como essas imagens são utilizadas nos livros e supor, a partir daí, como podem gerar seus significados, ou, nos termos de Peirce, interpretantes.

As figuras a seguir (Figuras 1, 2 e 3) mostram como as imagens podem ser utilizadas nos livros didáticos. Os três exemplos são de três edições diferentes do livro *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim, publicados pela editora Saraiva em 1999, 2009 e 2012. Os três livros são para o primeiro ano do Ensino Fundamental II (antiga 5ª série, atual 6º ano).

Figura 2 – Página 12 do livro *Saber e Fazer História 5ª série*

te do todo, pois a tarefa de conhecer é sempre infinita. E a produção do conhecimento histórico é uma atividade contínua.

Neste livro, como em toda obra de história, também fizemos opções, e o texto apresenta um saber seletivo e limitado. Os aspectos políticos e econômicos são os que destacamos mais, embora a cultura também tenha merecido atenção. Ainda assim, selecionamos a história de alguns povos e sociedades da Antiguidade, pois seria impossível falar sobre todos. As limitações do texto referem-se à impossibilidade de esgotar todos os aspectos escolhidos. Lembre-se de que este livro foi elaborado para ser utilizado apenas como um ponto de partida dos estudos, jamais como um ponto de chegada.

No final de cada capítulo, indicamos alguns modos de aprofundar seu conhecimento através da pesquisa em outros livros, filmes e páginas da Internet de conteúdo histórico.

Fontes históricas

O historiador investiga e interpreta as ações humanas que, ao longo do tempo, foram provocando mudanças e continuidades na vida social em vários aspectos: na economia, nas artes, na política, no pensamento, nas formas de ver e sentir o mundo.

O trabalho do historiador consiste em detectar e compreender esse processo histórico.

Em seu trabalho de pesquisa, os historiadores utilizam as mais variadas fontes que possam trazer informações sobre as idéias e realizações dos seres humanos através dos tempos. Essas fontes históricas podem ser **escritas** ou **não-escritas**.

As fontes **escritas** são todos os tipos de registros deixados pelo homem em forma de inscrições, cartas, canções, livros, jornais, revistas, documentos públicos etc.

As fontes **não-escritas** são todos os registros da atividade humana que utilizam linguagens diferentes da escrita. Por exemplo: pintura, escultura, vestimentas, armas, músicas, disco fonográfico, filmes, fotografias, utensílios etc. Outro exemplo de fonte histórica não-escrita é o depoimento de pessoas (idosos,

A figura nos mostra um dos diversos exemplos possíveis de fontes escritas: o recibo de compra e venda de um escravo chamado Benedito, feito em 1851.



ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Figura 3 – Página 13 do livro *Saber e Fazer História 6º ano*

ou seja, aquilo que não se alterou mesmo quando muitas mudanças ocorreram — como ruas e bairros da cidade que não se modificaram, ou ainda maneiras de realizar certos tipos de trabalho como se fazia vinte ou cinquenta anos antes, por exemplo.

Os documentos ou fontes podem ser escritos ou não. Dentre os escritos estão as cartas, letras de canções, livros, jornais, revistas e documentos oficiais.

Já as fontes ou os documentos não escritos podem ser pinturas, esculturas, roupas, armas, músicas, filmes, fotografias, utensílios e objetos variados, construções etc. Também é fonte histórica não escrita o relato de pessoas (idosos, jovens, gente famosa, gente comum), contando aspectos de suas vidas. Esses relatos, colhidos geralmente em entrevistas gravadas pelo historiador, registram as lembranças e ajudam a ampliar a compreensão de um passado recente ou da história que está sendo construída hoje. É o que chamamos **história oral**.

■ **A importância das fontes históricas**

Até pouco tempo atrás, as fontes escritas eram consideradas as únicas possíveis para as pesquisas. Hoje, porém, várias fontes não escritas também são utilizadas, pois os historiadores entenderam que elas são registros igualmente importantes da vida dos seres humanos. Isso representa uma mudança no modo de trabalhar dos historiadores.

Ao analisar as fontes, o historiador pode conseguir várias informações. De um recibo de compra ou venda de escravo, por exemplo, pode-se obter pelo menos uma informação básica: enquanto houve escravidão no Brasil, escravos (homens, mulheres e crianças) podiam ser negociados como mercadorias. Além disso, pode-se saber como se chamava a moeda do país naquela época. Já no caso de uma máscara indígena, pode-se saber o tipo de material utilizado e as técnicas empregadas pelos artesãos do povo que a produziu.

Reprodução da primeira página de um exemplar do jornal *O Estado de S. Paulo* publicado durante a ditadura militar no Brasil. As inscrições em línguas estrangeiras indicam que partes do texto foram censuradas por agentes do governo.

MONITORANDO E CONFERINDO

1. Faça uma pesquisa, utilizando diferentes tipos de fonte. O tema a ser pesquisado é o ano em que você nasceu. Além de entrevistar pessoas, consulte jornais, revistas e livros para saber o que aconteceu naquele ano. Apresentamos a seguir algumas ideias de informações que você pode procurar:

- a) grupos musicais e músicas mais tocadas;
- b) acontecimentos políticos;
- c) lançamento de livros, jogos e brinquedos;
- d) resultados de campeonatos esportivos.

Figura 4 – Página 15 do livro *Saber e Fazer História 6º ano*

Fontes históricas

A palavra fonte tem o significado comum de “lugar de onde a água surge, nasce ou jorra”. Também podemos dizer que os historiadores utilizam várias **fontes** em suas pesquisas. No entanto, essas fontes não são “lugares”, “documentos” ou “objetos” de onde a história possa surgir, nascer ou jorrar de forma cristalina. As fontes sugerem **evidências**, indícios, pistas sobre o assunto pesquisado. Por isso, são **interpretadas pelo historiador**.

É comum distinguirmos as fontes em:

- **escritas** — cartas, letras de canções, livros, jornais, revistas, documentos oficiais etc.
- **não escritas** — pinturas, esculturas, roupas, armas, músicas, filmes, fotografias, utensílios e objetos variados, construções etc.

Também é fonte histórica não escrita o **relato de pessoas** (idosos, jovens, gente famosa, gente comum) contando aspectos de suas vidas. Esses relatos são colhidos muitas vezes em entrevistas gravadas pelo próprio historiador. O registro das lembranças dessas pessoas ajuda a ampliar a compreensão de um passado recente ou da história que está sendo construída na atualidade. É o que chamamos **história oral**.

Durante muito tempo, as **fontes escritas** foram consideradas as mais importantes para as pesquisas históricas. No entanto, quando os historiadores compreenderam que as **fontes não escritas** são igualmente valiosas e relevantes, elas passaram a ser bastante utilizadas. Isso significou uma mudança no modo de trabalhar dos historiadores.



Os griots são detentores da memória, pessoas responsáveis pela transmissão das tradições orais entre as gerações. Eles especializaram-se em recitar as histórias de diversos povos africanos em longas narrativas faladas ou cantadas, acompanhadas por instrumentos de percussão. Na fotografia, encontro de griots em 1999, na Inglaterra.



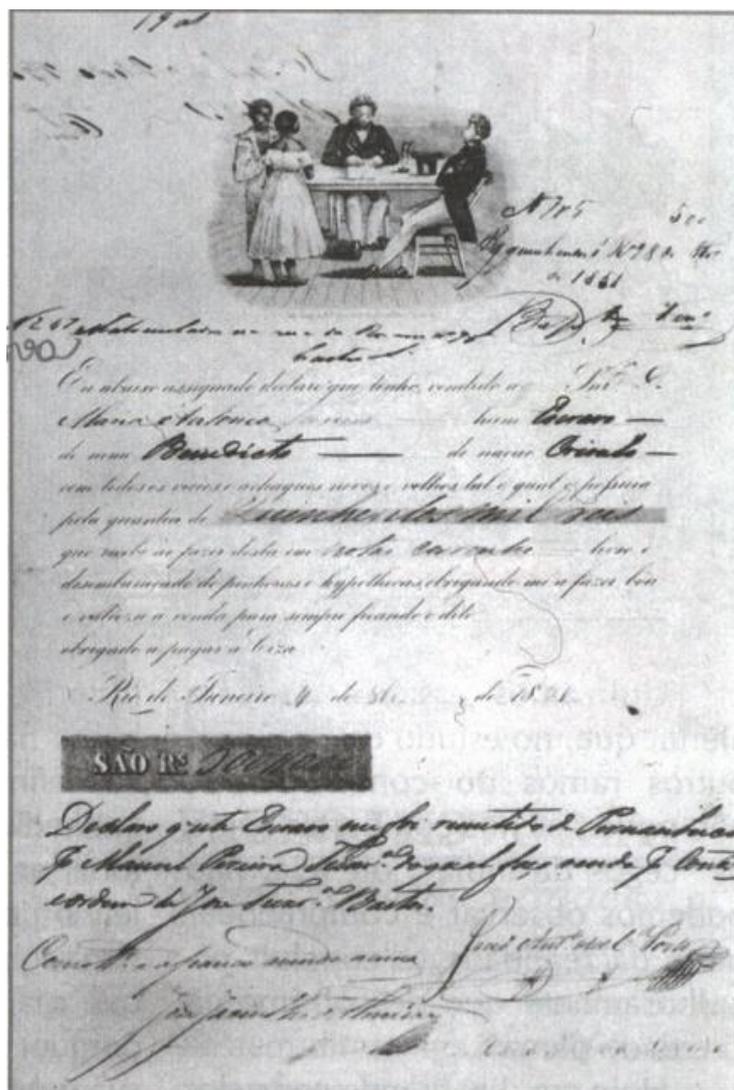
Na fotografia, grupo de São Luís (Maranhão) apresenta o tambor de crioula, dança de origem africana que faz parte do patrimônio imaterial do Brasil. A apresentação ocorreu em festival na cidade de Olímpia (São Paulo) em 2007.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012a, p. 15.

Essas três páginas aparecem no início do primeiro volume das coleções de livro. Todas surgem no contexto em que são apresentadas as fontes históricas e sua importância no estudo da História. Embora os textos sejam um pouco diferentes entre si, todos tratam da função do historiador e seu trabalho com as fontes históricas, sejam elas orais ou escritas.

A edição de 1999 fornece a reprodução de um documento manuscrito (Figura 5) e contém a legenda: “A figura nos mostra um dos diversos exemplos possíveis de fontes escritas: o recibo de compra e venda de um escravo chamado Benedito, feito em 1851” (COTRIM, 1999a, p. 12). O crédito é dado para o Arquivo do Estado de São Paulo.

Figura 5 – Reprodução de um manuscrito, imagem da edição de 1999 do livro *Saber e Fazer História*



Fonte: COTRIM, 1999a, p. 12.

A página da edição de 2009 apresenta a reprodução de uma página do jornal *O Estado de S. Paulo* (Figura 6) e a seguinte legenda: “Reprodução da primeira página de um exemplar do jornal *O Estado de S. Paulo* publicado durante a ditadura militar no Brasil. As inscrições em línguas estrangeiras indicam que partes do texto foram

censuradas por agentes do governo” (COTRIM; RODRIGUES, 2009a, p. 13). A foto está creditada para “Reprodução AE”.

Figura 6 – Página de jornal, imagem da edição de 2009 de *Saber e Fazer História*



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2009a, p. 13.

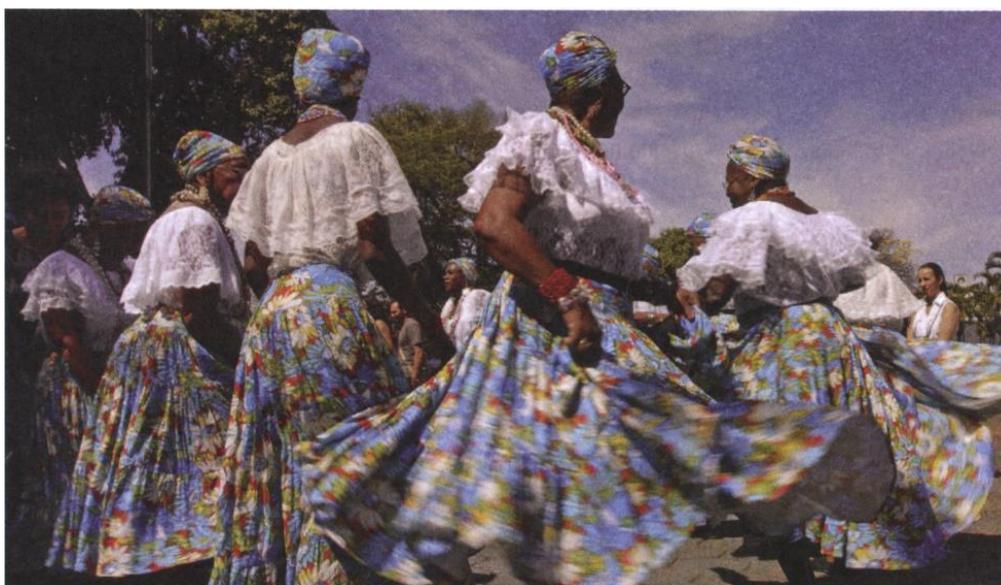
A edição de 2012 fornece duas fotografias no contexto de fontes históricas, ambas retratando pessoas de origem africana (Figuras 7 e 8). A legenda da primeira foto afirma:

Os griôs são detentores da memória, pessoas responsáveis pela transmissão das tradições orais entre as gerações. Eles especializaram-se em recitar as histórias de diversos povos africanos em longas narrativas faladas ou cantadas, acompanhadas por instrumentos de percussão. Na

fotografia, encontro de griôs em 1999, na Inglaterra. (COTRIM; RODRIGUES, 2012a, p. 15).

A legenda da segunda foto traz o seguinte texto: “Na fotografia, grupo de São Luís (Maranhão) apresenta o tambor de crioula, dança de origem africana que faz parte do patrimônio imaterial do Brasil. A apresentação ocorreu em festival na cidade de Olímpia (São Paulo) em 2007” (COTRIM; RODRIGUES, 2012a, p. 15).

Figuras 7 e 8 – Fotografias da edição de 2012 do livro *Saber e Fazer História*



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012a, p. 15.

Apesar de esses quatro exemplos serem utilizados para ilustrar e complementar o texto sobre fontes históricas, trata-se de imagens muito diferentes em relação às suas naturezas, assim como ao que transmitem aos alunos. A primeira reproduz um documento histórico; a segunda, uma página de jornal contendo informações sobre a época em que foi publicado; a terceira e a quarta são fotografias mais recentes mostrando pessoas, que por sua vez são exemplos de fontes históricas não escritas.

É possível notar que as duas primeiras imagens escolhidas para ilustrar o texto sobre fontes históricas são documentos no sentido tradicional do termo. O primeiro é um documento histórico, uma reprodução em preto e branco de um manuscrito do século XIX. Sabe-se que é um manuscrito por causa da legenda, mas elementos da própria imagem evidenciam isso. A folha parece ser de um documento padronizado da época, contendo uma ilustração, uma caixa de texto para inserir o valor da venda/compra e um texto-padrão imitando uma letra cursiva, além de trechos preenchidos à mão. A caligrafia é elaborada (e não parece ser atual), e, observando com atenção, é possível até ver no documento que ele é de 1851. Há também resquícios de outros textos manuscritos (acima, à esquerda, aparecem marcas de tinta como se tivesse vazado de outro documento escrito).

A imagem utilizada na edição de 2009 é uma página de jornal. Para os alunos de 2009, a página mostra algo do passado (a chegada à Lua, em 1969), mas se trata de um documento impresso, a página de um grande jornal que continua em circulação até atualmente. O aluno certamente identifica na imagem elementos de um jornal: o nome e logotipo do jornal, textos em blocos, fotografias etc. O jornal aqui tem valor documental porque faz parte de um acervo impresso que registrou fatos do passado conforme eles ocorriam. As fotografias presentes na página também teriam caráter documental, pois reproduzem cenas do homem pela primeira vez na Lua, mas o tamanho da reprodução no livro didático não permite uma boa visualização desse conteúdo.

Já na edição de 2012, a escolha das imagens para abordar fontes históricas foi de duas fotografias atuais. Aqui, então, as fotografias são fontes históricas visuais e impressas (o que seria a segunda realidade de Kossoy), mas a intenção principal é utilizar as fotografias como exemplos de fontes históricas orais (a primeira realidade de Kossoy, ou seja, aquilo que a foto registrou). Nessa edição, diferentemente das duas anteriores, a escolha de imagens para o assunto resultou em duas fotografias, e não mais em reproduções dos documentos tradicionalmente compreendidos como tais.

No que se refere aos aspectos indiciais, icônicos e simbólicos de Peirce, é possível fazer algumas observações sobre as imagens anteriores. Em relação à primeira (recibo de venda de escravo), pode-se perceber a presença dos três aspectos. A imagem apresenta caráter icônico ao mostrar ao aluno a semelhança com o documento, ou seja, demonstra um exemplo de um documento do século XIX que servia para aqueles que negociavam o comércio de um escravo. No entanto, nessa imagem é possível verificar que predomina o caráter indicial, justamente por se tratar de um documento que pretende ilustrar um texto sobre fontes históricas. Se ele é uma fonte histórica, significa que está apresentado no livro didático de História para demonstrar que esse documento tem uma relação com a realidade que permite pensar nele como uma prova, uma fonte de estudo para os historiadores. Quanto ao seu caráter simbólico, pode-se verificar alguns elementos que o fazem ser reconhecido como um documento antigo: a letra simulando um manuscrito, os textos realmente manuscritos, o valor monetário, aspectos que são convenções e que nos fazem compreender que se trata de um documento antigo.

Na segunda imagem, o caráter icônico está na própria reprodução da página de jornal – a semelhança com uma página de jornal, que apresenta o cabeçalho, blocos de textos e de imagens, manchete. Aqui, no entanto, novamente, o caráter indicial é o mais forte. Além do fato de a imagem remeter a um jornal (o que, por si só, já pode trazer aos alunos a ideia de ser uma prova da existência), trata de fatos históricos amplamente reconhecidos. E, como fonte histórica, a imagem precisa transmitir a ideia de que tanto o jornal quanto o fato aconteceram realmente. Ao mesmo tempo, a imagem apresenta elementos de legi-signos, pois os alunos precisam conhecer um jornal e seus elementos principais para poder reconhecer a imagem como uma reprodução de uma página de um periódico diário.

Em relação às duas fotos usadas para tratar de fontes históricas na edição de 2012, o caráter icônico se apresenta na forma de semelhança com a realidade: os grãos devem ser entendidos como aparecem na primeira foto, e o tambor de crioula, como demonstra a segunda. No entanto, novamente analisando as fotos como fontes históricas, o caráter indicial é mais forte. O próprio texto do livro diz “As fontes sugerem **evidências**, indícios, pistas sobre o assunto pesquisado” (COTRIM; RODRIGUES, 2012a, p. 15), reforçando a ideia de que, se a imagem é usada como fonte histórica, possui forte caráter indicial porque busca reforçar a existência real daquilo que é retratado.

Sobre os motivos para que essas fotos fossem escolhidas para a edição de 2012, algumas hipóteses podem ser levantadas: de que as escolhas das imagens foram repensadas no decorrer das edições levando-se em consideração algumas alterações que foram ocorrendo na legislação brasileira, em editais do PNLD, entre outros. Por exemplo, os editais atuais solicitam que as informações nos livros devem “veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada” (BRASIL, 2014, p. 53). No item 2.1 do mesmo texto, “Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas”, encontra-se no subitem 2.1.4 a exigência de haver nos livros “correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos”. Além disso, há a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que atualiza a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (ambas as leis serão vistas com mais detalhes no capítulo seguinte), o que pode ter contribuído para que as fotos na edição de 2012 aparecessem para reforçar a importância das culturas africana e indígena na história do Brasil.

Além disso, segundo Costa (2013), as imagens são ainda vistas como elemento secundário na educação, mas, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e as tecnologias de registro de imagens, o desenvolvimento da informática e processos novos de produção de imagens,

[...] a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle de conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais. (COSTA, 2013, p. 22-23).

Como se pôde perceber, a fotografia tem sido um importante elemento de comunicação no mercado editorial (incluindo meios como o livro didático). Ainda que, desde o seu surgimento, se tem debatido a questão da veracidade da fotografia, percebe-se que ela contém em si os três tipos de signos específicos (nos termos de Peirce: icônicos, indiciais e simbólicos), que exercem diferentes funções que vão além do fato de esta servir como prova de uma dada realidade. São justamente esses diferentes potenciais de significação gerados pela fotografia que fazem com que ela seja utilizada nos livros como parte importante do processo de aprendizado. Ou seja, ela é usada para ilustrar, para mostrar como é a realidade, para comprovar objetos e acontecimentos, para levantar questionamentos, entre outros.

No capítulo a seguir, será abordado o mercado editorial didático brasileiro por meio de um estudo mais aprofundado sobre os tipos de imagens utilizadas nos livros didáticos (especialmente os de História e Geografia), além de mostrar algumas das mudanças em legislação e determinações do governo brasileiro que tiveram influência na seleção das imagens usadas nos livros escolares.

2. Fotografia em livros didáticos de Geografia e História para o Ensino Fundamental

2.1. Histórico do mercado editorial didático brasileiro

O livro didático, segundo Kazumi Munakata, em prefácio ao livro de Moreira e Silva (2011),

[...] constitui a base de uma cultura comum transmitida pela escola. Por certo, é ideologicamente comprometido, difunde um pastiche cultural, mas é com sua utilização na sala de aula e nas lições de casa que se vão sedimentando os saberes e valores de que é formada parte da identidade dos alunos. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 13).

As autoras mencionam o estudioso Alain Choppin (1992), que faz a distinção entre quatro tipos de livros escolares: o livro didático (LD), que apresenta os conteúdos do currículo escolar em forma de lições; o livro paradidático, que serve como complemento para aprofundar determinados conteúdos; o livro de referência, cuja função é a de apoio, como dicionários, atlas etc.; por fim, as edições escolares clássicas, com a reunião das obras clássicas. “Nesta investigação, consideramos como LD o material impresso produzido para servir ao processo de ensino-aprendizado de uma determinada disciplina escolar em sala de aula” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 17).

Para ilustrar a importância do livro didático não somente para a educação brasileira, mas também para o Estado e a economia do país, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) afirma que, no PNL D 2014 (para alunos de 5^a a 8^a séries), mais de 103 milhões de livros foram distribuídos aos alunos. Para Maria Encarnação Beltrão Sposito (2006), o livro didático exerce papel ativo quase autônomo no processo de ensino-aprendizagem e deve ser compreendido:

- a) como elemento de intermediação no referido processo;
- b) como produto-contínente do conhecimento que é comercializado e precisa ter qualidade em termos de conteúdo, formatação e durabilidade;
- c) como mercadoria custeada, gratuitamente, por dinheiro público, e distribuída para milhares de escolas em todo o território nacional. (SPOSITO, 2006, p. 56).

Nesta parte será apresentado um breve histórico sobre o livro didático no Brasil. Segundo Freitag et al. (1993),

[...] o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua *história* não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). (FREITAG et al., 1993)

A partir da segunda metade do século XX, ocorrem no Brasil algumas mudanças em relação ao ensino e aos livros didáticos. Começa a haver críticas aos modelos importados de livros (especialmente franceses e alemães) e surgem projetos de obras didáticas nacionais. Ao mesmo tempo, inicia-se uma democratização do ensino, o que demandou um número de professores maior do que os que havia. Desse modo, o livro didático apareceu como uma “solução para suprir a falta de professores qualificados nesse período de expansão da demanda por vagas” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 18).

Na década de 1930, os projetos relacionados ao livro didático nacional se intensificaram, devido à expansão do ensino secundário no Brasil, e também à crise econômica e à queda da Bolsa de Nova York, que encareceram o preço dos livros estrangeiros. A partir desse período, desenvolveu-se no Brasil uma política educacional mais “consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG et al., 1993, p. 12).

Em 1937, o Estado Novo criou iniciativas para assegurar a divulgação e a distribuição de obras educacionais. Criou-se então o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tinha, entre outras, a função de coordenar o livro didático. O Decreto-Lei 1.006 de 30/12/1938 define, pela primeira vez, o livro didático:

Art. 2º, § 1º – Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Através do mesmo decreto foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual cabia examinar e julgar os livros didáticos, sugerir livros para tradução e para produção do que não existia no país. Essa comissão durou algumas décadas, com plenos poderes sobre as decisões acerca do livro didático.

O governo militar ampliou a democratização de ensino com a instauração da Lei 5.692/71, que instituiu diretrizes e bases da educação para os 1º e 2º graus de ensino. A

partir de então, os cursos de primário e ginásio tornaram-se um só curso com oito anos de duração e o Estado se comprometeu a ampliar a obrigatoriedade desse ensino. O livro didático continuou tendo papel fundamental, uma vez que ainda manteve a função de suprir as deficiências dessa democratização escolar. Nesse período, foram assinados diversos acordos entre o MEC e a USAID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional), dos quais foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). A intenção era a distribuição de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros, além de programas de desenvolvimento com instalações de bibliotecas e treinamentos de professores. No entanto, houve críticas a essa ajuda norte-americana, pois a agência estrangeira tinha o controle sobre o que era produzido, de que maneira, a distribuição, entre outras.

Em 1968 foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), modificada por decreto em 1976, que se tornou responsável pelo Programa do Livro Didático, até então sob competência do Instituto Nacional do Livro (INL). A FENAME foi elaborada para definir as diretrizes para a produção de material didático e escolar, assegurar a sua distribuição, formular um programa editorial e cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais públicas e privadas. Pelo Decreto nº 77.107 de 04/02/1976, o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuição em escolas.

Em 1980 apareceu pela primeira vez explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente, ao serem lançadas diretrizes básicas do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), posteriormente aplicadas aos outros níveis escolares. Em 1983, a Lei 7.091 criou a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passou a reunir diversos programas de assistência do governo na área de Educação. O Decreto nº 91.542 de 19/08/1985 criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo modificações em relação aos programas anteriores: os livros passavam a ser indicados pelos professores; os livros didáticos deixariam de ser descartáveis para serem reutilizados, tendo que, para isso, ter sua produção aperfeiçoada; o fim da participação dos estados, passando o controle para a FAE e garantindo a escolha dos livros pelos professores.

Em 1994, foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, sendo publicada a *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*, pelo MEC/FAE/UNESCO. Em 1995 iniciou-se, assim, a avaliação sistemática dos livros

didáticos, através da criação de comissões por áreas do conhecimento. A partir de então, somente os livros aprovados poderiam ser comprados pelo governo para serem distribuídos nas escolas públicas.

Em 1996 ocorreu a primeira avaliação dos livros inscritos pelas editoras no PNLD para alunos de 1^a a 4^a séries, o que constituiu o PNLD 1997. Após a realização de três PNLDs, surgiram diversas reflexões acerca dos critérios de avaliação, do contexto educacional no Brasil, da concepção de livro didático, das relações de dependência do setor editorial para com o PNLD, entre outras. Assim, o processo de avaliação foi descentralizado e, em 2000, o MEC elaborou convênios com universidades públicas brasileiras, que formaram equipes para avaliar os livros em suas diversas áreas. As de História e Geografia, que mais interessam esta pesquisa, ficaram sob responsabilidade de especialistas (que haviam participado de avaliações anteriores) e de professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Os critérios de avaliação dos livros didáticos foram inicialmente estabelecidos em 1995, mas foram sendo aperfeiçoados e aprimorados a cada edição do PNLD. Os princípios básicos eliminatórios eram:

1. obras que apresentassem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;
2. obras que contivessem erros graves relativos ao conteúdo da área, ou que induzissem a erros;
3. obras com incorreção e inadequação metodológicas.

Também foram estabelecidos os critérios classificatórios, a fim de demonstrar a diversidade qualitativa das obras aprovadas. Além disso, a partir de 1997, esses critérios têm sido divulgados no edital de convocação para inscrição de livros didáticos de forma geral e também com critérios específicos para cada disciplina. Ao final da avaliação, são criados a cada edição do PNLD os chamados *Guias de Livros Didáticos*, cujo conteúdo são resenhas e informações pertinentes sobre todos os livros aprovados.

Em 1998, com o intuito de orientar uma boa qualidade na produção dos livros didáticos, foram publicados pelo MEC/SEF os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vão ao encontro dos critérios supracitados. Segundo o *website* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os PCN

[...] foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. Segundo as orientações dos PCN's o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados¹.

Divididos pelas disciplinas, os PCN são compostos de orientações para professores do Ensino Fundamental. Como é possível encontrar na mensagem dirigida ao professor no início de todos os PCN, a intenção é de “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998), Na introdução aos PCN, encontra-se a seguinte justificativa:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (BRASIL, 1998, p. 9).

O PNLD 1999² foi o primeiro a analisar os livros destinados aos alunos de 5^a a 8^a séries, incluindo História e Geografia, que se enquadravam na área de Estudos Sociais. Somente no PNLD seguinte, 2000/2001 (para livros de 1^a a 4^a séries), História e Geografia passaram a ser analisadas separadamente, segundo seus próprios critérios.

O PNLD 2002 para 5^a a 8^a séries foi o primeiro para essa categoria que teve participação das universidades públicas na avaliação. Outra mudança nessa edição foi que os livros didáticos não poderiam ser mais inscritos individualmente, somente em coleções (nesse caso, as editoras deveriam apresentar coleções completas de 5^a a 8^a séries). Também foi decidido que livros anteriormente classificados por mais de uma vez como não recomendados e/ou excluídos não poderiam ser novamente inscritos no

¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

² A data do PNLD é referente ao ano em que os livros são distribuídos pelo governo; nesse caso, o processo de avaliação ocorreu no final de 1997.

programa a não ser que houvesse modificações substanciais neles. Os outros PNLDs destinados ao que hoje é o Ensino Fundamental II foram: 2005, 2008 e 2011.

Entre os critérios classificatórios para os livros didáticos, também têm sido considerado fundamentais os aspectos editoriais, que interessam particularmente ao presente trabalho. Isso inclui aspectos como:

A apresentação do livro, sua estruturação, correção de impressão e presença de boas ilustrações, que se constituem em motivações essenciais para o seu bom uso; a formatação com boa legibilidade;
A correta e completa apresentação das referências bibliográficas, o respeito às convenções nas representações cartográficas, atenção à presença de títulos e fontes nas tabelas e gráficos;
A distribuição adequada e equilibrada entre textos e ilustrações. Há que se examinar se as ilustrações estão isentas de estereótipos, acompanhadas de títulos, legendas e créditos, se são adequadas ao assunto abordado, se estão integradas ao texto, se auxiliam a compreensão, se recorrem a diferentes linguagens visuais. (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 38).

Maria Luísa Peluso (2006, p. 132) ainda ressalta que muitas vezes as ilustrações veiculam erros (além de preconceitos), por isso esse passa a ser um dos critérios eliminatórios durante a avaliação.

Conforme as avaliações foram ocorrendo (de acordo com Bezerra e Luca, 2006; Antônio Nivaldo Sposito, 2006; Hespanhol, 2006), a qualidade dos livros foi se elevando e o número de materiais inscritos pelas editoras considerados inadequados foi diminuindo. Isso reflete que o esforço de avaliação da qualidade dos livros tem resultado em melhorias por parte das editoras que os produzem. Afinal, como afirma Duarte (2014), no Brasil o governo é um comprador quase exclusivo de livros didáticos, o que o autor trata como “mercado monopsônio” (um grande comprador para diversos vendedores):

Dados apresentados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011, indicam que estudantes brasileiros leem em média 3,41 livros por ano, sendo que 2,21 livros são indicação da escola e, dentre esses, 1,72 livros são obras didáticas. Portanto, os livros didáticos representam 50% dos livros lidos pelos estudantes. Se pensarmos na influência da escola como indutor da aquisição de livros, esse percentual sobe para 64,8%. (DUARTE, 2014, p. 160).

2.2 Fundamentos e tipos iconográficos nos livros didáticos de História e Geografia

Segundo Duarte (2014, p. 163), “os livros didáticos sempre empregaram recursos de linguagem que excediam as habilidades e competências originais dos autores, como ilustrações, gráficos e tabelas”.

No mercado editorial, há profissionais que se tornaram especializados na pesquisa e na seleção de imagens a serem utilizadas nos livros, sejam didáticos ou não. Esses profissionais são os pesquisadores iconográficos ou iconógrafos. Na obra *A Construção do Livro* (2000), Emanuel Araújo traz uma definição da iconografia relacionada à edição de livros:

O termo iconografia, definido em qualquer dicionário contemporâneo, entre outras acepções, como “documentação visual que constitui ou completa determinado texto”, provém do grego clássico *eikonographía*, “imagem, desenho, descrição”, palavra formada através do substantivo *éikon*, *éikonos*, “imagem”, e do verbo *grápho*, “gravar, escrever, desenhar”, de onde *eikonographéo*, “representar, descrever”. No sentido grego, assim pelo menos desde o século IV a.C., o iconógrafo (*eikonográphos*) era o próprio retratista ou pintor de “imagens”, o que correspondia ao que hoje chamamos de ilustrador, i. e., o profissional que examina atentamente o original e o traduz, em passagens significativas, através de imagens. Na atualidade, porém, entende-se que o ilustrador faz, executa, as imagens para o livro (o vocábulo “ilustração”, aliás, nessa acepção, data do terceiro decênio do século XIX), enquanto o iconógrafo estuda e seleciona as ilustrações adequadas ao livro, providas das mais diversas fontes, e.g., pintura, escultura, glíptica, cartografia, gravura, fotografia.

[...] quando se trata de obra coletiva, i.e., enciclopédias e similares ou trabalhos específicos colegiados, é indispensável a interferência do iconógrafo. (ARAÚJO, 2000, p. 477).

Em sua prática, o iconógrafo defronta-se com o duplo problema de seleção de ilustrações em relação ao texto e à expectativa do leitor. Uma série de questões torna-se, assim, pertinentes, por exemplo quanto ao uso simultâneo, num dado trabalho, de gravuras, fotos, mapas e gráficos, quanto ao emprego exclusivo de um desses elementos de ilustração, quanto à encomenda de ilustrações especialmente preparadas para um livro e assim por diante. Ele indaga também sobre a conveniência da escolha de certas ilustrações, no que respeita quer à sua qualidade técnica de confecção, quer à sua qualidade de reprodução impressa. [...] a correspondência texto-imagem, vale dizer, a que texto pode convir tal ou qual série de ilustrações, constitui o real ponto de partida do trabalho do iconógrafo. (ARAÚJO, 2000, p. 478).

Entre os materiais nos quais o iconógrafo trabalha, o autor destaca os livros didáticos, que se assemelham atualmente às enciclopédias se se considerar o ponto de vista da seleção iconográfica. No entanto, no caso do livro didático, em lugar de ser um compêndio de informações, as imagens relacionam-se com a concepção educativa que as utiliza. Araújo (2000, p. 478) afirma: “[...] ter-se-ão, em consequência, desde a

seleção iconográfica ‘clássica’, com imagens meramente ilustrativas do texto, à destinada a ‘instruções programadas’, em que as imagens, de fato, auxiliam diretamente ou mesmo prevalecem sobre o texto”.

Durante a produção de um livro didático, o iconógrafo é o responsável pela pesquisa das diferentes imagens que serão utilizadas na publicação. Muitas vezes, ele trabalha com imagens de natureza diversas, tais como: fotografia, charge, quadrinho/tira, mapa, gráfico, ilustração, reprodução de cartaz, de documentos históricos, de outras publicações, de obras de arte etc. Em editoras de livros didáticos, geralmente o processo de escolha das imagens é realizado em conjunto pelos pesquisadores iconográficos, editores e/ou autores. Estes, durante a produção do conteúdo didático, sugerem ou solicitam imagens específicas ou mais gerais – por exemplo, respectivamente, a reprodução da obra *A última ceia*, de Leonardo da Vinci, e uma imagem que mostre a escravidão no Brasil colonial. Em termos de Peirce, usualmente as imagens em livros didáticos procuram a iconicidade (a fim de demonstrar a semelhança entre o que se quer mostrar ao aluno e a realidade), a indicialidade (para comprovar ao aluno que o que está sendo visto é o que existe) e, muitas vezes, também o aspecto simbólico. Veremos esses itens com mais detalhes no Capítulo 3.

A seguir há exemplos de algumas utilizações de imagens em livros de História e Geografia para o Ensino Fundamental II.

Figura 9 – Página de livro com reprodução de cartazes antigos, início do século XX



Disputa pelo poder

Após a morte de Lenin, em 1924, iniciou-se uma luta interna no Partido Comunista pelo controle do poder na União Soviética. Os principais envolvidos nessa disputa eram Trotsky, de um lado, e Stalin e seus apoiadores, de outro.

Trotsky e seu grupo defendiam que a revolução socialista deveria ser levada à Europa e ao mundo. Caso contrário, as forças dos países capitalistas destruiriam a União Soviética. Essa era a tese da chamada **revolução permanente**. De acordo com ela, o socialismo deveria ser construído simultaneamente em escala internacional, como parte da revolução da classe proletária mundial, e não apenas de um país.

Opondo-se a Trotsky, Stalin e seu grupo defendiam que a revolução socialista deveria se consolidar primeiro na União Soviética, o que consistia na tese da construção do **socialismo em um só país**. A tese stalinista foi aprovada no XIV Congresso do Partido, em 1925.

A ditadura stalinista

Após sua vitória na disputa pelo poder, Stalin passou a controlar os órgãos de decisão (burocracia) do Partido Comunista.

Seguiu-se, então, a perseguição a Trotsky, que perdeu suas funções no governo e foi expulso da União Soviética em 1929. Em 1940, quando estava exilado no México, Trotsky foi assassinado. A maioria de seus biógrafos argumenta que o assassino cumprira ordens de Stalin, que desde dezembro de 1929 tornara-se o governante da União Soviética.

Técnicos do governo soviético passaram a planejar a economia por meio da elaboração de planos quinquenais (para cada cinco anos), promovendo grandes transformações que tornaram o país uma das maiores potências do século XX.



94 UNIDADE 2 PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL E REVOLUÇÃO RUSSA

Desenvolveu-se a indústria pesada — com destaque para a produção de aço — e foram exploradas as reservas de carvão, ferro e petróleo existentes no território soviético. Ampliou-se a eletrificação em todo o país, mecanizou-se a agricultura e promoveu-se a transformação das propriedades rurais em terras de uso coletivo (a chamada **coletivização do campo**). Essa medida atingiu mais de 60% das atividades rurais.

A educação pública também foi desenvolvida, com a ampliação do número de alunos, o fim do analfabetismo e a construção de muitas escolas e universidades.

O lado cruel desse processo foi a implantação da ditadura stalinista, que perseguiu brutalmente todas as formas de oposição. No período de 1936 a 1938, ocorreram as chamadas **depurações stalinistas**: milhares de cidadãos foram presos, torturados, condenados a trabalhos forçados em campos de concentração. E muitos foram executados.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 94.

As duas imagens mostradas nessa página são reproduções de cartazes russos contemporâneos aos acontecimentos narrados na matéria. A primeira legenda diz “*Morte ao imperialismo mundial, cartaz de Dark Moor, 1919*”, e a segunda, “*Cartaz russo produzido em 1928. Ele faz referência à coletivização do campo*” (COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 94). Essas duas imagens, cartazes de propaganda do governo comunista soviético, servem aqui como ilustrações ao texto sobre a história da Rússia no início do século XX, que inclui desde a Revolução de 1917 até a ditadura de Stálin. A primeira, no entanto, remete ao texto das páginas anteriores (que trata do período que inclui 1919), e não há no texto nenhuma referência direta a ela ou sobre o assunto “imperialismo”. Desse modo, a imagem poderia ter a intenção de acrescentar informações, mas a legenda parece insuficiente para tanto. Já a segunda imagem ilustra

diretamente uma passagem do texto, que menciona: “[...] promoveu-se a transformação das propriedades rurais em terras de uso coletivo (a chamada **coletivização do campo**)” (COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 94). O mesmo termo é utilizado na legenda da imagem, “coletivização do campo”. No entanto, a legenda não traz a tradução dos textos apresentados no cartaz, o que poderia acrescentar informações aos alunos sobre a imagem. Aqui se percebe a opção pelo uso de imagens de cartazes (propaganda política) em vez de fotografias ou ilustrações da época na Rússia. Desse modo, os cartazes, sendo de imagens criadas na época dos eventos citados no texto, foram utilizados para comprovar o que o texto afirma, ou seja, geram interpretantes dicentes.

Figura 10 – Página de livro com reprodução de um cartaz do Ministério da Saúde, sobre campanha de vacinação contra a gripe e um gráfico com barras



Fonte: ADAS; ADAS, 2011, p. 50.

Essa página do livro faz parte do capítulo sobre distribuição e crescimento da população brasileira, em especial o assunto redução da mortalidade e aumento da expectativa de vida. A legenda traz o texto: “Todos os anos o Ministério da Saúde realiza no Brasil campanhas de vacinação para prevenir doenças, contribuindo para a queda das taxas de mortalidade e o aumento da esperança de vida ao nascer. Cartaz da Campanha Nacional de Vacinação contra a Gripe (2011)” (ADAS; ADAS, 2011, p. 50). Aqui, a imagem procura ilustrar o tema sobre mortalidade e expectativa de vida, e a legenda reforça a ideia, além de haver uma chamada para a imagem no próprio texto. Trata-se de um meio de comunicação diferente de fotos ou ilustrações. O cartaz é uma campanha publicitária, mas aqui foi utilizada como uma imagem indicial, já que se trata da reprodução de um cartaz real, que de fato foi utilizado em uma campanha de saúde pública. Neste ponto, cabe uma observação pertinente: o direito de uso de imagem das pessoas retratadas (artistas famosos de televisão) é sobrepujado pela questão de saúde pública, ou seja, o interesse geral sobrepõe-se ao individual, por isso os iconógrafos e editores provavelmente a utilizaram. Na próxima parte do capítulo esse assunto será visto com mais detalhes.

A segunda imagem da página é um gráfico de barras, tipo de imagem bastante utilizado em livros de Geografia. Nesse caso, a imagem serve para apresentar, em uma forma gráfica, dados estatísticos sobre a esperança de vida ao nascer no Brasil de 1950 a 2010. Um quadro lateral explica o que é a esperança de vida ao nascer (que já tinha sido mencionado e destacado no texto) e, a seguir, vê-se a fonte da qual os dados foram tirados (IBGE), o que fornece mais confiabilidade às informações dadas.

Figura 11 – Página de livro com reprodução de uma publicidade da década de 1920

Estados Unidos na década de 1920

A economia dos Estados Unidos tornou-se a mais poderosa do mundo após o fim da Primeira Guerra Mundial. Em 1920, sua indústria era responsável por quase 50% de toda a produção fabril do planeta. Além disso, a produtividade agrícola havia aumentado devido à mecanização e ao fornecimento de energia elétrica para o meio rural.

O uso de novas tecnologias favoreceu o crescimento da produção e da economia, proporcionando uma vida confortável a considerável parte da sociedade estadunidense. Isso gerou um clima de euforia, valorização e apoio à sociedade industrial moderna, que impulsionou o chamado *American way of life*, ou seja, o “estilo americano de vida” (termo original em inglês). Esse estilo de vida caracterizou aquilo que foi chamado de “os anos felizes” de 1920.

O estilo americano de vida caracterizava-se pelo consumo de inúmeros produtos e serviços, desde automóveis a eletrodomésticos, desde restaurantes a lavanderias automáticas. **Viver bem tornou-se sinônimo de consumir mais.**

Mas a prosperidade dos “anos felizes” não atingia por igual todos os grupos sociais nem todas as regiões dos Estados Unidos.

Does the Home You Love Love You?



Westinghouse

Na imagem, propaganda de produtos eletrodomésticos nos Estados Unidos em 1925. No alto, lê-se: “O lar que você ama te ama também?”.

Agricultura e indústria

Como você viu no capítulo 4, os agricultores estadunidenses puderam exportar grandes quantidades de seus produtos durante a Primeira Guerra Mundial. Porém, com a situação normalizada após o final da guerra, boa parte deles enfrentou novos problemas, pois a procura externa diminuiu e os preços caíram. Os altos e baixos da economia estadunidense levaram à falência milhares de fazendeiros, pequenos e médios agricultores, situação que se prolongou até o começo da Segunda Guerra Mundial, em 1939.

Entre as décadas de 1920 e 1930, a indústria estadunidense tornou-se mais forte. Isso aconteceu especialmente por causa da expansão dos **oligopólios**: poucos produtores passaram a dominar grandes setores in-

100 UNIDADE 3 TOTALITARISMO E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Fonte: COTRIM: RODRIGUES, 2012c, p. 100.

A legenda da imagem é “Na imagem, propaganda de produtos eletrodomésticos nos Estados Unidos em 1925. No alto, lê-se: ‘O lar que você ama te ama também?’” (COTRIM: RODRIGUES, 2012c, p. 100). Aqui, novamente, a escolha da imagem para ilustrar o tema “Estados Unidos na década de 1920” não foi a de uma fotografia da época, mas sim um cartaz publicitário. O cartaz não mostra, assim, a semelhança do que seriam as pessoas naquela época nos Estados Unidos (algo que uma fotografia de pessoas em uma rua poderia fazer, por exemplo), mas pode apresentar ao aluno alguns elementos da linguagem publicitária da época (mesmo que isso não seja explicitado no texto do livro), além de ilustrar diversos objetos da década de 1920 (podemos ver a dona de casa ligando uma tomada elétrica e diversos eletrodomésticos). A imagem

ilustra, assim, o texto sobre novas tecnologias e o “American way of life” (a valorização da sociedade de consumo).

Figura 12 – Página de livro com reprodução de uma obra de arte de Frans Post, século XVII

PERCURSO

11

A industrialização brasileira

1 O Brasil pré-industrial

O Brasil enfrentou obstáculos no processo de industrialização durante grande parte de sua história.

♦ Período colonial

Enquanto em alguns países europeus a **manufatura** desenvolvia-se a passos largos entre os séculos XVII e XVIII, o Brasil vivia a essa época na condição de colônia de Portugal e tinha como principais atividades econômicas a produção de açúcar (figura 14) e a mineração. A metrópole portuguesa proibia o desenvolvimento da manufatura e da indústria no Brasil-colônia, pelo menos por dois motivos:

- os produtos aqui fabricados poderiam concorrer com o comércio do reino português — cabia a Portugal a venda, no Brasil, de manufaturados ou industrializados;
- caso o Brasil colonial se industrializasse, isso poderia torná-lo economicamente independente, o que não era de interesse de Portugal.

♦ A vinda da família real e a industrialização

Com a vinda da família real e sua corte, em 1808, causada pela invasão de Portugal por tropas francesas, houve uma mudança na atitude da coroa portuguesa em relação ao desenvolvimento de manufaturas no Brasil. O regente Dom João tomou algumas medidas que favoreceram a industrialização no Brasil colonial, entre elas, a extinção da lei que proibia a instalação e o funcionamento das indústrias de tecidos, e a liberação da importação de matérias-primas necessárias às fábricas que aqui desejassem se instalar.

Entretanto, essas e outras medidas tomadas durante quase todo o século XIX não foram suficientes para promover a industrialização brasileira, dado que a abertura dos portos, uma das exigências da Inglaterra para escoltar a coroa portuguesa ao Brasil, realizada também nesse período, possibilitou a entrada dos produtos manufaturados ingleses a baixos preços. Assim, o Brasil chegou ao final do século XIX com poucas indústrias instaladas.



Figura 14. Engenho de açúcar. Óleo sobre tela, datada de 1660, do artista holandês Frans Post (1612-1680), que visitou o Brasil no século XVII.

92

UNIDADE 3

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, p. 92.

As obras de arte são bastante utilizadas em livros didáticos de História com diversos propósitos: para ilustrar fatos e objetos do passado (como retratos de reis e rainhas, de cientistas, cenas de batalhas etc.), especialmente sobre períodos anteriores ao surgimento da fotografia; para ilustrar e contextualizar temas sobre artes, literatura, além de apresentar artistas e suas obras aos alunos.

Aqui, a legenda traz as informações técnicas sobre a imagem e o artista: “Engenho de açúcar. Óleo sobre tela, datada de 1660, do artista holandês Frans Post

(1612-1680), que visitou o Brasil no século XVII” (ADAS; ADAS, 2011, p. 92). A imagem aparece no capítulo sobre industrialização brasileira, e há uma chamada no texto para ela ao se mencionar a produção de açúcar no Brasil colonial. Nesse caso, a pintura é contemporânea ao período estudado e mostra um engenho de açúcar, ou seja, ela ilustra bem o que está sendo abordado no texto. Além disso, por se tratar de uma pintura “realista”, repleta de detalhes, pode levar o aluno a acreditar que um engenho de açúcar devia se parecer realmente como esse que Frans Post ilustrou (o aspecto icônico de Peirce). A imagem poderia ser utilizada para falar sobre as partes do engenho, a mão de obra etc., mas nesse caso ela serve para ilustrar o texto e o contexto.

Ao ser reproduzida uma obra artística, tem-se a predominância do caráter indicial, uma vez que a fotografia em si é uma prova da existência da obra. Quanto ao conteúdo da obra, predomina o caráter icônico, pois se acredita que um engenho devia ser semelhante ao que foi pintado por Frans Post.

Figura 13 – Página de livro com reprodução de um documento histórico

5 Crise do império no Brasil

Para o assunto *Aspectos da crise da monarquia*, acesse e explore este recurso digital.

Crise e queda da Monarquia

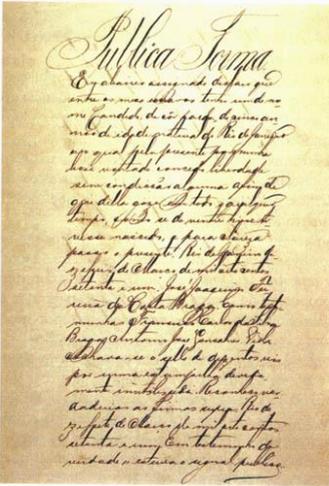
A partir de 1870, o movimento republicano surgiu e ganhou força, ao mesmo tempo em que aumentaram os conflitos entre o governo, a Igreja e o Exército, principalmente com relação ao fim da escravidão. À medida que o governo encaminhava as leis graduais de libertação dos cativos, suas relações políticas com os proprietários de escravos e de terras ficavam mais abaladas.

Vejam as questões mais importantes que agravaram a crise do Império e ajudam a explicar a proclamação da República.

- **A questão dos escravos:** as polêmicas sobre a escravidão começaram em 1871, quando foi proposta a Lei do Ventre Livre. Essa lei desgastou o relacionamento entre os proprietários de escravos e o governo monárquico. Para os grandes proprietários rurais, ela significava uma intromissão do Estado nas relações entre senhores e escravos. A lei não foi bem recebida, pois acabava com a autoridade do senhor e dava aos escravos um apoio legal para continuarem lutando pela liberdade, já que previa o direito de alforria ou manumissão para aqueles que tivessem condições de comprá-la.

Para entender

Alforria ou manumissão: liberdade que se concede ao escravo. Por meio de cartas de alforria, muitos escravos conseguiram sua liberdade individual. Embora esses documentos não estivessem previstos em nenhuma lei até 1871, eles eram registrados em cartórios e tinham valor legal. Outra forma de alforria acontecia em batismos e testamentos, quando senhores libertavam alguns de seus escravos. As alforrias em geral não eram um favor concedido pelos senhores, mas resultado de negociações entre eles e seus escravos, podendo ser gratuitas ou pagas, e com ou sem condições a serem cumpridas pelo escravo (como a prestação de serviços por determinado período).



Reprodução da carta de alforria de um menino escravo de 5 anos de idade, em documento lavrado em 1871.

278
UNIDADE 4 BRASIL IMPÉRIO

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 278.

Esta é a reprodução de uma carta de alforria e tem a seguinte legenda: “Reprodução da carta de alforria de um menino escravo de 5 anos de idade, em documento lavrado em 1871” (COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 278). A imagem relaciona-se diretamente com o texto, que aborda a questão dos escravos, a Lei do Ventre Livre e a alforria. Além disso, o termo “alforria” é destacado no texto e há um box lateral (“Para entender”) que explica o que é a alforria ou manumissão. A imagem é usada aqui como uma fonte histórica, ou seja, tem na indicialidade sua característica mais forte, em termos de Peirce, pois um documento histórico é uma prova de determinado acontecimento. Nesse caso, a imagem ilustra os textos e procura mostrar ao aluno que a escravidão (e a alforria) de fato ocorreu e que existem documentos para comprová-la.

Figura 14 – Página de livro com reprodução de uma gravura do século XVIII e reprodução de uma cena do filme *Amadeus*, de 1984

a) Faça uma breve descrição de cada imagem. Em seguida, responda: quais são as principais diferenças entre elas?

b) Como podemos relacionar essas imagens ao conteúdo deste capítulo? Argumente utilizando elementos observados nas duas representações da cidade de Lisboa.

c) Sob a orientação do professor e reunidos em grupos, observem um mapa atual da cidade onde vocês moram e reflitam: será que a sua cidade foi planejada racionalmente? Utilizem elementos observados no mapa atual como argumentação.

2. O período do iluminismo, com sua ênfase na razão, foi favorável ao desenvolvimento científico. Entre os cientistas daquela época podemos destacar o químico francês Antoine Lavoisier (1743-1794; veja a imagem abaixo).

a) Converse sobre esse assunto com seu professor de Ciências e faça uma pesquisa em livros, em revistas e na internet sobre as contribuições de Lavoisier à química.

b) Qual é o princípio fundamental da Lei da Conservação das Massas? Que frase de Lavoisier é utilizada para definir essa lei?

para saber mais

Leitura

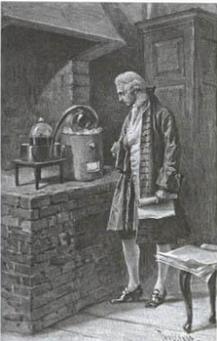
- Milton Meira do Nascimento e Maria das Graças Nascimento. *Iluminismo: a revolução das luzes*. São Paulo: Ática, 1998 (Coleção História em movimento). Trata dos principais filósofos iluministas e de seu papel na Revolução Francesa e na imprensa. Analisa também as repercussões de suas ideias no Brasil, em movimentos como a Inconfidência Mineira.

Site

- <http://www.culturabrasil.pro.br/rousseau.htm>
Página sobre Jean-Jacques Rousseau, sua admiração pela Constituição inglesa e sua participação na *Enciclopédia*. Traz ainda trechos e comentários sobre suas obras. (Acesso em: 18 jul. 2011.)

Filme

- Amadeus* (Estados Unidos). Direção de Milos Forman. Warner, 1984. 158 min. O compositor Mozart passa a viver na capital austríaca a partir de 1781 como o preferido de José II. Com isso, provoca a ira de Salieri, até então o compositor oficial. A vida na corte de um despota esclarecido é o pano de fundo do filme.



Lavoisier em imagem produzida em 1770.



Cena do filme *Amadeus*, de 1984.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012b.

Nesta página há duas imagens: uma gravura do século XVIII de Antoine Lavoisier em um laboratório e uma cena do filme *Amadeus*, cujo enredo remete ao século XVIII. A primeira apresenta a legenda “Lavoisier em imagem produzida em 1770”, e a segunda, “Cena do filme *Amadeus*, de 1984” (COTRIM; RODRIGUES, 2012b). Ambas as imagens são usadas no final do capítulo que fala sobre o iluminismo.

A primeira imagem é usada em uma atividade proposta aos alunos e possui uma chamada no enunciado do exercício. O enunciado menciona o iluminismo e o químico Lavoisier, mas as perguntas procuram a interdisciplinaridade ao questionar sobre as contribuições de Lavoisier para a química e a Lei da Conservação das Massas.

A segunda imagem é uma cena de um filme do século XX e aparece como ilustração de uma sugestão de estudar o assunto através de outros meios (a seção chama-se “Para saber mais”), como filmes, sites e outros livros. São fornecidas informações técnicas do filme e uma breve sinopse. Aqui, mais que ilustrar, a imagem parece pretender que o aluno preste atenção à proposta e se interesse em procurar outras fontes para complementar seu aprendizado.

A reprodução da gravura e a da fotografia da cena do filme apresentam-se do mesmo modo que a obra de Frans Post apresentada anteriormente. Uma vez que são vistas como uma gravura e como uma cena de filme, são imagens predominantemente indiciais. No entanto, quando são consideradas como imagens que mostram o período do iluminismo, elas possuem caráter essencialmente icônico.

Figura 15 – Página de livro com reprodução de charge do século XIX

Acostumados a grandes vitórias, os generais franceses conduziam seus exércitos pelo imenso território russo, enquanto as tropas czaristas recuavam. Nesse processo, camponeses e moradores das cidades russas também abandonavam suas casas e terras, destruindo as plantações e tudo o que pudesse ser útil aos invasores. Os exércitos franceses chegaram até Moscou, ocupando o Kremlin (palácio do czar). Mas chegaram esgotados, mal alimentados, feridos, sentindo o peso das batalhas e os efeitos do inverno rigoroso, com temperaturas que atingiam 30 graus negativos.

Diante disso, Napoleão foi obrigado a ordenar a retirada do exército francês do território russo. No entanto, a maioria dos soldados franceses morreu na viagem de volta. Dos soldados que partiram, apenas cerca de 100 mil conseguiram regressar à França.

A desastrosa campanha militar na Rússia estimulou outros países europeus a reagir contra a supremacia francesa, até que um poderoso exército formado por ingleses, austríacos, russos e prussianos invadiu Paris, em 6 de abril de 1814.

Derrubado do poder, Napoleão foi enviado para Elba, uma ilha no mar Mediterrâneo, próxima à península Itálica. O trono francês foi entregue então a Luís XVIII, irmão do último rei francês do Antigo Regime, Luís XVI, guilhotinado pelos revolucionários em 1793.

LER E COMPREENDER DOCUMENTO

Napoleão, o estadista

Charge representando Napoleão agarrado à águia, animal que o simbolizava. Embaixo, os dizeres: “Quem muito agarra pouco segura”. Imagem do século XIX.

Atividade

- Observe a figura e a legenda e depois responda:
 - De que maneira Napoleão foi representado? Que outros elementos aparecem na figura e o que eles representam?
 - Em sua opinião, o que a frase significa?

100 UNIDADE 1 DE SÚDITO A CIDADÃO

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 100.

Tem-se aqui uma charge contemporânea a Napoleão, do século XIX. Para fins de contextualização, segundo Antônio Cagnin, a charge tem como forma de apresentação poucos quadrinhos (geralmente só um) e tem intuito de “provocar o riso nas suas mais diversas gradações, desde o inocente e descomprometido ao amargo e agressivo” (CAGNIN, 1975, p. 179). Paulo Ramos define a charge como “um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma *relação intertextual*” (RAMOS, 2009, p. 21).

A charge aqui apresentada possui a legenda: “Charge representando Napoleão agarrado à águia, animal que o simbolizava”. Embaixo, os dizeres: ‘Quem muito agarra pouco segura’. Imagem do século XIX” (COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 100). A

imagem é utilizada na seção do livro “Ler e compreender documento”, dando a entender que a charge é considerada um documento histórico, ou seja, uma fonte histórica. Desse modo, novamente o aspecto indicial tem relevância, uma vez que se trata de um documento de época. Além disso, a charge é usada como parte de uma atividade para o aluno, que deve observá-la e fornecer respostas de observação e de aprendizado do capítulo.

Figura 16 – Página de livro com reprodução de charge de Marcio Baraldi

10 Observe a charge e a seguir responda às questões:




a) Qual problema rural ela denuncia?
 b) Quais problemas urbanos são retratados?
 c) Explique as frases empregadas pelo autor para relacionar e criticar os problemas do campo e da cidade.

11 Leia o texto e observe os gráficos a seguir antes de responder às questões.

Guerra fiscal, guerra dos lugares
 “As mudanças de localização de atividades industriais são às vezes precedidas de uma acirrada competição entre Estados e municípios pela instalação de novas fábricas e, mesmo, pela transferência das já existentes. A indústria do automóvel e das peças é emblemática de tal situação.
 A política territorial das corporações automobilísticas, que até recentemente buscava as benesses das localizações metropolitanas, a estas acrescenta hoje ações de descentralização industrial e coloniza novas porções do território. [...]”

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 112.

Autoveículos: produção por Unidade da Federação – 1990

Estado	Porcentagem
São Paulo	74,8%
Minas Gerais	24,5%
Rio Grande do Sul	0,2%
Paraná	0,5%

Autoveículos produzidos: 914.466

Autoveículos: produção por Unidade da Federação – 2009

Estado	Porcentagem
São Paulo	45,4%
Minas Gerais	24,0%
Rio Grande do Sul	6,9%
Paraná	10,9%
Bahia	6,5%
Rio de Janeiro	5,1%
Goiás	1,2%

Autoveículos produzidos: 3.182.923

Fonte dos gráficos: ANFAVEA. Anuário da indústria automobilística brasileira 2010. São Paulo: Anfafea, 2010. p. 70. Disponível em: <www.anfafea.com.br>. Acesso em: 12 dez. 2011.

Benesse
 Benefício, privilégio, vantagem.

a) Aponte o assunto abordado no texto.
 b) Compare a produção de veículos nos estados em 1990 e 2009. Onde a produção cresceu e onde sofreu redução?
 c) Quais estados se tornaram novos produtores de veículos?
 d) Relacione o conteúdo do texto à mudança na participação dos estados do Sudeste na produção nacional de veículos.

PERCURSO 12 105

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, p. 105.

Eis outro exemplo de charge, mas, desta vez, atual. No livro não há a informação da data exata da charge, mas pelos traços e pelo assunto, é possível deduzir que se trata de uma charge recente. Não há legenda aqui, somente o crédito para o *website* do

chargista e o nome dele, Marcio Baraldi. A imagem está inserida no contexto das atividades propostas aos alunos, e trata especificamente de problemas rurais e urbanos no Brasil. Ou seja, é utilizada para, através da linguagem dos quadrinhos e pelo humor que eles suscitam, abordar um tema social e fazer com que os alunos reflitam sobre o assunto.

Figura 17 – Página de livro com reprodução de tira da Mafalda

2. Observe a tirinha abaixo e responda às questões:



Tirinha de Mafalda. A personagem foi criada na década de 1960 pelo cartunista argentino Quino.

a) Qual é o assunto tratado na tirinha? E qual é o tipo de humor nela representado?

b) Como podemos relacionar a tirinha com o conteúdo deste capítulo?

3. Seguindo o modelo acima, elabore uma tirinha cujo humor esteja relacionado a um dos seguintes temas: Guerra da Coreia, divisão da Alemanha, corrida espacial, queda do Muro de Berlim, geopolítica. Em seguida, sob a orientação do professor, reúnam-se em grupos. Criem pequenos jornais que apresentem notícias a respeito dos assuntos escolhidos e acrescentem as tirinhas criadas numa seção apropriada.

para saber mais

Leituras

- José Arbex Jr. *Guerra Fria*. São Paulo: Moderna, 2005 (Coleção Polêmica). Um panorama a respeito da Guerra Fria, abordando aspectos como propaganda, corrida espacial, corrida armamentista, rivalidade política e os efeitos desse processo que podem ser vistos até os dias atuais.
- Lafayette C. Tourinho; Flávio C. Berutti. *Cuba: a (des)construção do socialismo*. São Paulo: FTD, 2002. A Revolução Cubana é analisada a partir do envolvimento popular e dos líderes do movimento, um dos mais importantes após a implantação do socialismo na União Soviética.

Site

- <http://www2.tvcultura.com.br/aloescola/historia/guerrafria/index.htm> Coletânea de textos e fotografias sobre a Guerra Fria. (Acesso em: 5 dez. 2011.)

Filmes

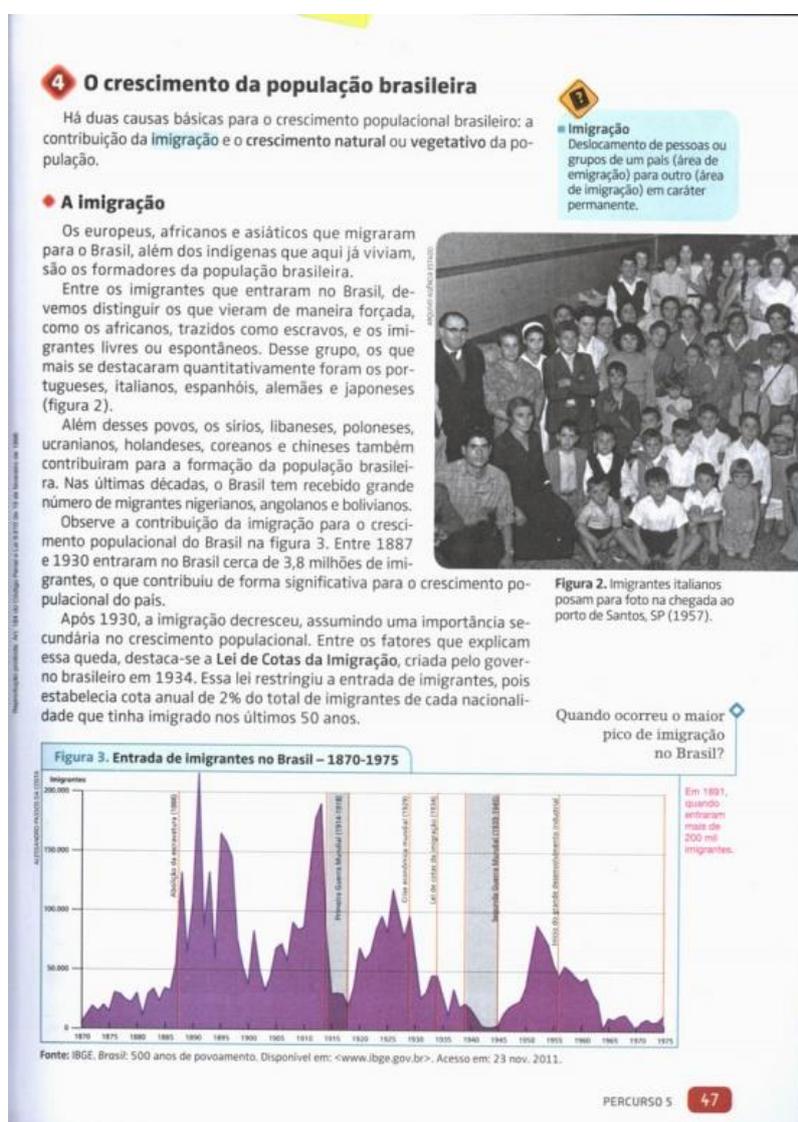
- *Os eleitos* — onde o futuro começa (Estados Unidos). Direção de Philip Kaufman. Globo, 1983. 192 min. O filme trata da seleção dos astronautas escolhidos para tripular as primeiras naves espaciais financiadas pelo governo dos Estados Unidos, no início dos anos 1960.
- *Jogos de guerra* (Estados Unidos). Direção de John Badham. Warner, 1983. 110 min. Rapaz que fica boa parte de seu tempo conectado a computadores consegue entrar, por acidente, no sistema de defesa do governo dos Estados Unidos.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012c.

Nesta página vê-se reproduzida uma tira da personagem Mafalda, de autoria do argentino Quino. Novamente a imagem é usada não para ilustrar um contexto, mas como parte de uma questão a ser respondida pelos alunos a partir do capítulo, que trata

da Guerra Fria e de revoluções e guerras do período. A legenda apresentada é: “Tirinha de Mafalda. A personagem foi criada na década de 1960 pelo cartunista argentino Quino” (COTRIM; RODRIGUES, 2012c). A legenda fornece a informação de que a personagem Mafalda foi criada justamente no período estudado, reforçando ser possível utilizá-la para ajudar a refletir sobre o assunto. Através do humor, a imagem permite abordar diversos temas vistos no capítulo ou outros.

Figura 18 – Página de livro com reprodução de fotografia de 1957 e gráfico sobre a entrada de imigrantes no Brasil



Fonte: ADAS; ADAS, 2011, p. 47.

Nesta página há duas imagens: uma fotografia em preto e branco com a legenda “Figura 2. Imigrantes italianos posam para foto na chegada ao porto de Santos, SP (1957)” (ADAS; ADAS, 2011, p. 47), e um gráfico contendo o crédito para o ilustrador e a fonte (IBGE). Ambas as imagens referem-se ao texto sobre a imigração e há uma chamada para a foto no texto. A fotografia ilustra o contexto sobre os imigrantes, exemplificando um dos povos citados (italianos) e mostrando como era um desses grupos em 1957 (em termos de Peirce, demonstrando principalmente o caráter indicial). A legenda explica que se trata de italianos vindos em 1957 e que a foto foi posada na chegada ao porto de Santos (embora não explique que foi por esse porto que chegaram grande parte dos imigrantes).

O gráfico complementa a informação do texto sobre o número de imigrantes que entraram no Brasil entre 1870 e 1975. A linguagem gráfica auxilia o aluno a interpretar os dados através dessa linguagem e permite formatar informações numéricas de modo mais objetivo. Gráficos, no entanto, são legi-signos, pois precisam de conhecimentos e convenções para serem compreendidos (por exemplo, é preciso saber como os dados são dispostos nos eixos e como devem ser interpretados).

Figura 19 – Página de livro com uma ilustração de uma família em um carro


Encontros

A migração por quem a viveu

Leia os relatos de duas pessoas que, ao longo de suas trajetórias de vida, realizaram um movimento migratório.

Alertar os alunos que, nessa época, os veículos possuíam cintos de segurança, mas o seu uso não era obrigatório.

BERENICE

"Um período difícil de minha vida foi quando vim para São Paulo na década de 70, migrante nordestina, de Campina Grande (PB) com rápida passagem e estadia em Recife (PE). Vim de 'Fuscão' modelo 1967, com dois filhos pequenos, a menor no meu colo, com apenas seis meses de vida, rasgando os três mil quilômetros que separam mais do que dois estados distantes, mas que separam também dois estilos de vida completamente diferentes. Separam duas perspectivas de passado e de futuro quase que antagônicas.

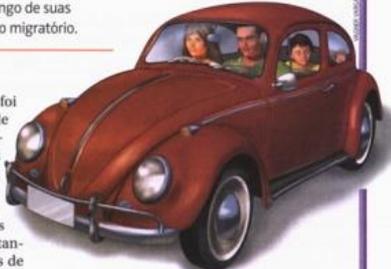
Viajei com a filha no colo para dar mais espaço para o filho de três anos poder dormir e descansar, e não é preciso falar da péssima qualidade das estradas e dos hotéis (naquele tempo não havia as famosas churrascarias gaúchas, hoje tão comuns ao longo das rodovias). A BR-116 era muito esburacada, e a Bahia, que tem 800 quilômetros de extensão Nordeste-Sul, parecia ter 2 mil quilômetros.

Quando cheguei, fui morar no Parque Continental, bairro de classe média, metida a classe alta, e os olhares eram insinuantes. Olhares de reprovação ao nosso linguajar, aos nossos trajés e até um ranço de preconceito interessante e maquiado: 'como estes nordestinos têm dinheiro para vir morar aqui?'

No Ceagesp, logo nos primeiros dias, quando eu falava, era tratada por baiana (até por outros nordestinos radicados há mais tempo aqui). Havia um ar de espanto, de indignação e de ironia quando eu pedia jerimum em vez de abóbora, ou macaxeira em vez de mandioca etc. Era um motivo de riso, mas jamais me deixei abater. [...]"

LUIZ

"Eu fui um migrante, andei muito nesse Brasil. Eu nasci no Paraná e com seis meses de idade a gente foi para Sergipe, Nordeste. Com um ano voltamos para o Paraná novamente, e do Para-



ná mudamos de vários em vários municípios do estado do Paraná. O último município do Paraná que eu morei foi onde eu nasci, Jaguapitã, numa fazenda de café. Com aquela geada de 1975 nós fomos para Campinas, São Paulo [...]. Lá moramos nove, quase dez anos e eu estudei até a quinta série na realidade. Aos 11 anos comecei a trabalhar como guarda mirim numa entidade que tinha lá. Trabalhei na própria entidade, no cartório, e trabalhei numa indústria de beneficiamento de legumes. Seria uma empresa que trabalhava em fazer rinhoque, batata frita, essas coisas..."

Museu da Pessoa. Disponível em: <www.museudapessoa.net>. Acesso em: 24 nov. 2011.

1. Compare os relatos apresentados e identifique algumas dificuldades enfrentadas por Berenice e Luiz.
2. Como você imagina que seja, hoje, a viagem de um migrante?
3. Comente o trecho: "... três mil quilômetros que separam mais do que dois estados distantes, mas que separam também dois estilos de vida completamente diferentes. Separam duas perspectivas de passado e de futuro quase que antagônicas".

PERCURSO 6
57

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, p. 57.

Esta página contém uma seção intitulada "Encontros" e transcreve relatos de pessoas que realizaram um movimento migratório, assunto abordado no capítulo. Aqui, há a ilustração de um Fusca vermelho com uma família dentro. Não há legenda, e a imagem é ilustrativa (relativa ao primeiro relato), sem a função de acrescentar informações ou de suscitar reflexões.

Figura 20 – Página de livro com mapas (cartografia)

O sul do estado de São Paulo, o extremo sul de Mato Grosso do Sul, a maior parte do Paraná e os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul localizam-se na Zona Temperada do Sul, onde as médias de temperaturas anuais são inferiores às da Zona Tropical. Trata-se de uma região que no inverno do Hemisfério Sul fica sob a ação da massa de ar fria Polar Atlântica. Essa massa de ar é responsável por quedas de temperatura e pelas geadas e formação de neve, principalmente nas serras de Santa Catarina.

Relembrar o conteúdo estudado no livro do 6º ano. Os raios solares incidem de maneira perpendicular nos trópicos de Câncer e Capricórnio apenas uma vez por ano em cada hemisfério: aproximadamente em 21 de junho no Trópico de Câncer, quando inicia o verão no Hemisfério Norte, e em 21 de dezembro no Trópico de Capricórnio, quando inicia o verão no Hemisfério Sul.

♦ **A localização no continente americano**

A América é um continente que se estende desde as altas latitudes do Hemisfério Norte até as altas latitudes do Hemisfério Sul (figura 3). Em vista disso, foi dividida em América do Norte, América Central e América do Sul.

O Brasil ocupa grande parte da porção sul do continente americano e por isso está localizado na América do Sul (figura 4).

Figura 3. Localização do Brasil na América



Figura 4. América do Sul: político



Fonte: elaborado com base em IBGE. Atlas geográfico escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009, p. 34.

O continente americano se localiza em quais zonas climáticas?
 Nas três zonas: polar, temperada e intertropical.

Sugerimos que a noção de alta, média e baixa latitude seja recordada, pois o assunto foi tratado no livro do 6º ano desta coleção. É importante que o aluno compreenda a ideia dessas divisões, recorrendo às zonas de iluminação e aquecimento da Terra.

Observando o mapa, veja que o Brasil faz fronteiras territoriais com quase todos os países da América do Sul. Quais são as exceções?
 Chile e Equador.

Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009, p. 41 e 91.

PERCURSO I 15

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, p. 15.

A cartografia é um tipo de imagem muito importante no estudo da Geografia, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais e os critérios de avaliação dos editais do PNLD, por exemplo. Trata-se de uma linguagem que o aluno deve aprender e compreender, por isso é bastante utilizada, especialmente nos livros de Geografia.

No entanto, os mapas possuem características diferentes de fotografias ou gravuras. Assim como no caso dos gráficos, os alunos precisam aprender a reconhecer os elementos de um mapa, a fim de saber como interpretá-lo. Desse modo, os mapas também são legi-signos, pois dependem de conhecimentos aprendidos e convenções (como escalas, legendas, convenções de planificação da Terra etc.) para indicar um local específico.

As imagens são utilizadas há tempos na ilustração de livro, ao menos desde o século XVI, como suporte para a compreensão dos textos. Fotografias, gráficos, tabelas etc. adquirem, assim, caráter documental e informativo. Para Costa (2013), no entanto,

[...] embora o uso da fotografia venha se ampliando nas últimas décadas, valorizando as publicações, não tem havido grandes transformações na leitura que se faz delas na escola – ele ocupa sempre uma posição secundária e todo o seu sentido vem das informações contidas no texto. (COSTA, 2013, p. 82).

A imagem, porém, para a autora, pode tornar viva uma mensagem, dando-lhe cor e feição, além de acionar afetividade e emoção naqueles que a veem e também de orientar a atenção do interlocutor. Ou seja, mais que ilustração, a imagem pode ser fonte de conhecimento, de descoberta, atenção e memória. Costa continua:

Defendemos a ideia de que o importante é desenvolver a leitura de imagens [...]. Assim, o desenho corporal dos indígenas, os grafites nas paredes das construções, os selos que encantam os colecionadores, os bordados praticados por nossas avós, são manifestações das artes visuais importantes e fazem parte do cotidiano e da cultura dos alunos. (COSTA, 2013, p. 54).

Para a autora, é possível fazer uso da leitura de imagens em qualquer área do conhecimento, mas isso passa necessariamente pelo esforço interpretativo do professor antes de ir para a sala de aula. Ela sugere alguns usos das imagens na educação (COSTA, 2013, p. 84-85), que serão ilustrados com alguns exemplos retirados de livros de História (editora Saraiva) e Geografia (editora Moderna) destinados a alunos do atual Ensino Fundamental II:

1. Na apresentação de um tema: as imagens podem ser usadas em qualquer campo do saber para introduzir temas, suscitar questionamentos. Muitas vezes as crianças se deparam pela primeira vez com uma imagem, o que pode ajudá-las a explorar e refletir sobre o que se deseja ensinar. Nesse caso, a autora afirma que a imagem tem um poder de sugestão que permite que ela seja utilizada “como elemento **mobilizador** de um grupo em torno de um determinado assunto” (COSTA, 2013, p. 57).

No exemplo a seguir, as três fotografias aparecem na abertura de um capítulo que abordará população e trabalho. O subtítulo é “A população segundo os setores de produção” (ADAS; ADAS, 2011, p. 60). As imagens ilustram os setores de produção mostrados no início do texto, ajudando a apresentar o tema aos alunos. A legenda complementa: “**Figura 15.** Exemplos de atividades de cada setor de produção. Na foto

A, atividade pecuarista no município de Poconé, MT (2010). Na foto B, trabalhadores em linha de montagem representam o setor secundário, PR (2008). Na foto C, técnico presta serviço de manutenção na rede telefônica na cidade de São Paulo, SP (2008)” (ADAS; ADAS, 2011, p. 60).

Figura 21 – Página 60 de livro de Geografia



Fonte: ADAS; ADAS, 2011, p. 60.

2. Na ilustração de um tema: a imagem permite a visualização de aspectos do que está sendo estudado, através da representação de algum fato ou fenômeno. Trata-se do uso mais frequente na prática pedagógica. Para a autora, “um desenho pode tornar visíveis aspectos difíceis de serem entendidos por linguagem verbal” (COSTA, 2013, p.

57), mas ressalta que nenhuma imagem pode ser uma reprodução fiel de um objeto ou acontecimento, mas, sim, representa um recorte que privilegia alguns aspectos daquilo a que se refere.

A primeira página a seguir apresenta duas fotografias que ilustram o tema abordado no texto (pecuária intensiva e extensiva). O texto explica cada um dos tipos de pecuária e as fotos ilustram ambos separadamente, o que se confirma na legenda. Esta acrescenta somente as informações de locais e datas das fotografias. Aqui, a função das imagens é mostrar aos alunos como são esses modos de produção na “vida real”, ou seja, predomina o caráter indicial, em termos de Peirce.

A segunda página reproduzida apresenta uma fotografia antiga, em tons de sépia. O tema abordado no texto é a Guerra do Paraguai, e a foto é utilizada para mostrar uma cena dessa guerra. A legenda novamente reforça o que a imagem mostra: “Na fotografia, soldados em acampamento durante a Guerra do Paraguai. Autoria desconhecida” (COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 269).

Figuras 22 e 23 – Páginas 102 e 269 de livros de Geografia e História, respectivamente

O livro do 6º ano apresenta os conceitos de pecuária extensiva, intensiva e semiextensiva. Sugermos que seja feita a recordação desse conteúdo junto aos alunos.

4 Pecuária intensiva e extensiva

Tanto no Centro-Oeste como na Amazônia, é amplamente praticada a **pecuária extensiva**, em que grandes extensões de terra são ocupadas com baixa lotação, ou seja, com pequeno número de cabeças de gado por hectare. Há, assim, nesse sistema, o desperdício de terra.

Praticam-se também, no Brasil, a **pecuária semiextensiva** (geralmente onde o pasto seca no período de estiagem) e a **pecuária intensiva** (onde a terra é um fator de produção caro). Esta utiliza técnicas modernas de criação (seleção de raças, inseminação artificial, fornecimento de forragens e ração para o gado) e destina-se principalmente à produção de leite (figura 25). É encontrada próxima aos centros urbanos, onde abastece a população e as fábricas de laticínios (queijos, iogurtes etc.).

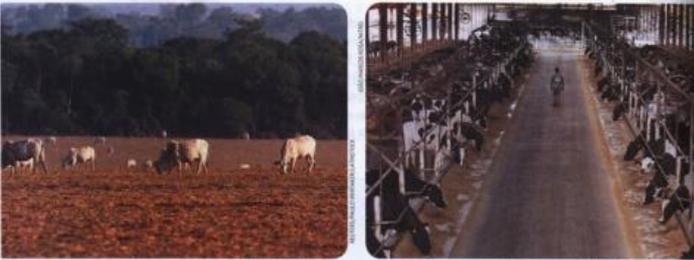


Figura 25. À esquerda, pecuária extensiva em pastagem no município de Sorriso, MT (2011). À direita, fazenda São João, produtora de leite na área rural do município de Inhaúma, MG (2011).

5 Desigualdade no campo

Desde a chegada dos portugueses nas terras que viriam a ser o Brasil, o acesso à propriedade da terra para cultivar ou criar gado foi muito desigual entre a população.

- A raiz histórica da grande propriedade rural**

De início, o rei de Portugal era o dono das terras e as doava a quem tivesse prestado relevantes serviços à Coroa portuguesa. Foram doadas, assim, grandes extensões de terras para o cultivo e a criação de gado, as chamadas **sesmarias**.

Apesar de em 1820 ter sido suprimido o regime de sesmarias, a grande propriedade rural foi mantida, pois os seus proprietários, com forte influência política, conseguiram aprovar leis que beneficiaram e garantiram os seus privilégios de acesso à terra.

Pausa para o cinema

O tempo e o lugar.
Direção: Eduardo Escorial, Brasil, 2008. Duração: 104 min.
Este documentário retrata a vida de Genivaldo Vieira da Silva, ex-integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Aborda a sua carreira política e atuação na organização de comunidades agrícolas.

102 UNIDADE 3

Principais batalhas da Guerra do Paraguai

Ano	Batalha / Evento
1864	Forte Coimbra
1865	São Borja, Uruguaiena, Corumbá, Riachuelo
1866	Tuiuti, Curupaiti
1867	Tuiuti, Curupaiti, Miranda
1868	Humaitá, Angostura, Lomas Valentinas, Itororó, Avai
1869	Tomada de Assunção
1870	Cerro Corá

Iniciada em 1865, a guerra prosseguiu até 1870. O Paraguai ficou ocupado por tropas brasileiras até 1876. Ninguém sabe ao certo quantas pessoas morreram no conflito. Calcula-se que o Paraguai tenha perdido cerca de metade da sua população durante a guerra: seus 406 mil habitantes, em 1864, teriam sido reduzidos a 231 mil em 1872. Alguns historiadores consideram que esses números são exagerados e estimam que as mortes paraguaias tenham sido de 50 mil a 80 mil pessoas. De todo modo, os efeitos da guerra sobre a população daquele país foram devastadores. Do lado brasileiro as estimativas variam de 25 mil a 100 mil combatentes mortos. Mas, além das mortes, a Guerra do Paraguai produziu outros efeitos internos no Brasil, como você vai ver a seguir.

Na fotografia, soldados em acampamento durante a Guerra do Paraguai. Autoria desconhecida.

CAPÍTULO 16 CRISE DO IMPÉRIO BRASILEIRO 269

Fontes: ADAS; ADAS, 2011, p. 102 e COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 269.

3. Como exercício de fixação: imagens podem auxiliar a fixar conceitos, por sua natureza diferente do texto escrito. Elas possibilitam ao aluno visualizar o que foi estudado, facilitando assim o aprendizado do conteúdo.

A página apresentada a seguir contém três imagens, mas o exemplo trata das duas últimas. Elas fazem parte de uma seção intitulada “Ler e compreender documento”, o que leva a crer que devem ser vistas como documentos (e por isso, associadas ao signo indicial de Peirce, por serem “provas” de acontecimentos históricos). As legendas informam: “Pintura de Joseph-Gabriel Rossett produzida no século XVIII” e “Obra de François Bonhommé, 1836” (COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 50).

As duas imagens são da época da Revolução Industrial, assunto tratado no capítulo ao qual elas pertencem. Após todo o conteúdo visto, as imagens aparecem aqui para suscitar duas perguntas sobre a Revolução Industrial, fazendo com que os alunos reflitam sobre o que foi estudado e utilizem isso para fixar o assunto.

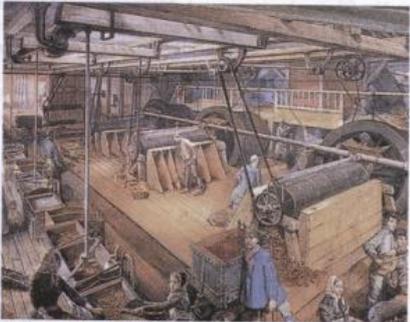
Figura 24 – Página 50 de livro de História

Gravura publicada no jornal *Harper's* por volta de 1868 representando trabalhadores saindo de fábrica nos Estados Unidos. É possível observar a presença de pessoas de todas as idades: de crianças a idosos.



LER E COMPREENDER DOCUMENTO

Trabalhar e trabalhar

Pintura de Joseph-Gabriel Rossset produzida no século XVIII. Obra de François Bonhommé, 1836.

Atividades

1. Observe as imagens acima. Analise o ambiente, as pessoas e as atividades que elas estão realizando, os objetos e os instrumentos.
2. Com base no que você aprendeu, levante hipóteses sobre o sistema de produção representado em cada imagem. Depois, crie um pequeno texto e um título para ele, a partir de suas observações.

50 UNIDADE 1 DE SÚBITO A CIDADÃO

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 50.

4. Como pesquisa: a autora propõe dois usos aqui: fazer o aluno pesquisar em acervos diversos (como revistas e jornais) imagens a respeito do tema estudado; o estudante pode registrar ele mesmo alguma imagem do contexto do conteúdo analisado em aula.

A imagem apresentada a seguir faz parte da seção “Oficina de História” do livro, particularmente da parte “Integrar com Arte e Geografia” (o que indica uma tentativa de utilizar a interdisciplinaridade através da imagem). A fotografia tem a legenda “*Memorial da Cabanagem, monumento projetado por Oscar Niemeyer em Belém (Pará). Fotografia de 2010*” (COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 245).

O capítulo em que a fotografia está inserida trata do período regencial no Brasil e das diversas insurgências ocorridas no período. A imagem, à primeira vista, não parece ter relação com o assunto abordado, mas a legenda faz a conexão através do nome da escultura. Então, a partir dela, os autores propõem que o aluno investigue quem foi Oscar Niemeyer, que visite seu *website*, que reflita sobre a escultura e a Cabanagem. Desse modo, a imagem se torna um ponto de partida para uma pesquisa escolar, ao mesmo tempo que integra a história com a arte.

Figura 25 – Páginas 244-245 de livro de História

OFICINA DE HISTÓRIA

Organizar e aplicar

- Cite os grupos sociais que não eram representados por nenhum grupo partidário no período das Regências.
- Cite as principais medidas tomadas pelos membros das Regências Trinas Provisória e Permanente.
- Elabore um quadro das rebeliões e revoltas que você estudou neste capítulo. Nele devem constar:
 - provincia(s) onde o movimento ocorreu;
 - duração;
 - causas;
 - grupos sociais participantes;
 - desfecho.

Refletir e ampliar

- Reúna-se com um colega. Elaborem uma linha do tempo, indicando:
 - quando ocorreu a abdicação de dom Pedro I e o início do governo de dom Pedro II;
 - o período das Regências;
 - os períodos em que ocorreram as seguintes revoltas: Cabanagem, Farrapos, Balaiada, Sabinada e dos Malês.
- Alguns historiadores consideram o período regencial no Brasil algo próximo de uma experiência republicana. Sob a orientação do professor, reúnam-se em grupo e façam o que se pede:
 - Façam uma pesquisa em livros, revistas e na internet sobre a divisão dos poderes e das atribuições entre o governo central, os estados e os municípios na atualidade.
 - Cada grupo pode pesquisar um aspecto: arrecadação de impostos, oferta de serviços públicos de saúde, educação, segurança e previdência social.
 - Depois, cada grupo deve comparar esse material com o que estudou sobre o período regencial.
- Com base no que você aprendeu sobre a Revolta dos Malês, discuta a seguinte afirmação: “Os escravos eram facilmente dominados pelos senhores”.

4. Leia com atenção o texto abaixo e responda às questões propostas.

As rebeliões nas províncias, na época da Regência, exprimem um desejo de autonomia. Impulsionando essas rebeliões encontramos atos políticos que pretendiam resolver a questão da apreensão econômica e fiscal das províncias. O governo central do país arrecadava impostos e os distribuía da jeito que bem entendia, não se interessando em realizar as obras que as províncias reclamavam.

No caso do Nordeste, existem ainda outros fatores que provocaram as rebeliões: a existência de massas pobres e livres; a escravidão; o declínio das exportações de algodão, fumo e açúcar; a paralisação socioeconômica do região; o descontentamento dos comerciantes brasileiros e dos latifundiários com o predomínio do comerciante varejista português.

A união de fatores sociais e reivindicações políticas deu um ritmo próprio aos grandes levantes do Norte e do Nordeste, como a Cabanagem e a Balaiada. A Cabanagem e a Balaiada desmentem a lenda de que o povo brasileiro é pacífico e acomodado. As grandes massas brasileiras, formadas por pessoas extremamente pobres, lutaram sempre. Apenas nunca conseguiram dar a essa luta a força da união e da continuidade.

Fonte: LOPEZ, Luis Roberto. *HISTÓRIA DO BRASIL*. Arquivo. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 54-56.

a) Segundo o texto, que causa geral pode ser apontada para as rebeliões regenciais?

b) O autor do texto considera que “a Cabanagem e a Balaiada desmentem a lenda de que o povo brasileiro é pacífico e acomodado”. Por quê? Você concorda com essa ideia?

Integrar com Arte e Geografia

- Observe a seguir o *Memorial da Cabanagem*, um monumento projetado por Oscar Niemeyer, construído em 1985 em Belém, capital do estado do Pará:
 - Elaborem mapas criativos ilustrando as rebeliões e as revoltas que vocês estudaram neste capítulo.
 - Para isso, pesquisem imagens que possam representar esses acontecimentos históricos. Vocês podem pesquisar em livros, revistas e na internet.
- Sob a orientação do professor, reúnam-se em grupos. Em seguida, façam o que se pede:
 - Elaborem mapas criativos ilustrando as rebeliões e as revoltas que vocês estudaram neste capítulo.
 - Para isso, pesquisem imagens que possam representar esses acontecimentos históricos. Vocês podem pesquisar em livros, revistas e na internet.

para saber mais

Leituras

- Itamar Araújo; Beto Inácio; Ronilson Freire. *Baloiado: a guerra do Maranhão*. São Luís: Dupla Gráfica, 2009.
- A *História da Balaiada* em quadrinhos. Realizada com base em pesquisas recentes, a obra procura mostrar a participação popular no movimento. Além disso, os roteiristas pesquisaram as cartas trocadas entre os revoltosos, bem como a correspondência trocada entre Caxias e o governo central, e transformaram essas correspondências em diálogos.
- Maria de Lourdes V. Lyra. *O Império em construção: Primeiro Reinado e Regências*. São Paulo: Atual, 2001 (Coleção Discutindo a história do Brasil).
- Trata das lutas ocorridas no Brasil entre as décadas de 1820 e 1840, ou seja, do período que vai das vésperas da Independência até o Segundo Reinado, incluindo as Regências.
- Moacyr Scliar. *Revolução dos Farrapos*. São Paulo: Ática, 1998 (Coleção Guerras e revoluções brasileiras).
- Descreve a economia e a política do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XIX.

Sites

- http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/ aniversario_belem/home.html Página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com dados sobre a cidade de Belém (capital do Pará) e informações sobre a Cabanagem.
- <http://www.klepsidra.net/lepsidra5/balalada.html> Explica o contexto nacional em que ocorreu a Balaiada e a discussão entre os estudiosos sobre o significado desse movimento no Maranhão do século XIX. (Acessos em: 12 set. 2011.)

Filme

- A casa das sete mulheres* (Brasil). Direção de Jayme Monjardim e Marcos Schechtman. Som Livre, 2003. 1084 min. Série exibida na televisão que conta uma versão da Revolução Farrapo sob a perspectiva das mulheres, tanto da família de Bento Gonçalves quanto da de Anita Garibaldi.

244 UNIDADE 4 BRASIL IMPÉRIO 12.000.0000

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012b, p. 244-245.

5. Como exercício de avaliação: as imagens podem ser usadas para avaliar o aprendizado, através de questões sobre o assunto. Um aluno, ao interpretar uma imagem, pode expressar conhecimentos e informações sobre determinados conteúdos de diversas áreas.

De maneira similar ao uso da imagem como elemento de fixação do aprendizado, as imagens podem ser usadas em questões de avaliação. O exemplo a seguir faz parte das atividades propostas no livro após o final do capítulo, mas poderia ser utilizado como uma questão de avaliação.

A primeira foto apresenta a legenda “Migrantes ou retirantes, provenientes da região Nordeste do Brasil, chegam em ‘pau de arara’ à cidade de São Paulo (1960)” (ADAS; ADAS, 2011, p. 59). A atividade propõe que o aluno faça conexões entre o que foi estudado sobre migração, os versos do poema “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, e a fotografia reproduzida. Desse modo, é um documento que pode ser ponto de partida para examinar o que o aluno compreendeu sobre um assunto.

Figura 26 – Páginas 58-59 de livro de Geografia

Atividades dos percursos 5 e 6 Registre em seu caderno.

Revolvendo conteúdos

- 1 A densidade demográfica de um país ou região reflete fielmente a distribuição da população pelo território? Explique.
- 2 A população brasileira, a partir da década de 1950, conforme mostra o gráfico da figura 4, na página 48, tem apresentado diminuição das taxas de natalidade e mortalidade.
 - a) Explique quais fatores contribuíram para a redução das taxas de natalidade.
 - b) E quanto à redução das taxas de mortalidade, que fatores contribuíram?
- 3 Algum membro de sua família realizou migração no interior do país? Explique os tipos de migração interna.
- 4 Aponte os fatores que contribuíram, no período de 1970 a 1990, para os fluxos migratórios internos para a Amazônia.

Auxílio ao aluno: a aglomeração de pessoas na favela e a relação com as informações visuais.

Leituras cartográficas

- 5 Observe o mapa abaixo e responda às questões.

Brasil: mortalidade infantil – 2010

Fonte: FERREIRA, Graça M. L. *Moderno atlas geográfico*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2011. p. 79.

- a) Em qual estado do Brasil a taxa de mortalidade infantil é muito alta?
- b) A taxa de mortalidade infantil no estado em que você vive está compreendida entre quais valores?

Explore

- 6 Analise a tabela e responda às questões.

Brasil: população e área de alguns estados – 2010		
Estados	População	Área (km ²)
Pará	7.581.051	1.247.950
Bahia	14.016.906	564.831
Mato Grosso	3.035.122	903.330
Rio Grande do Sul	10.963.929	268.782
São Paulo	41.262.199	248.197

Fonte: IBGE. Síntese do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2011.

- a) Calcule a densidade demográfica dos estados constantes da tabela e aponte qual é o mais povoado e o menos povoado.
- b) Qual estado é o mais populoso? E o menos populoso?
- c) Os dados da tabela permitem concluir que a população se encontra bem distribuída pelo território? Explique a sua resposta.

- 7 Leia um trecho do poema e observe a foto. Em seguida, escreva um texto relacionando o poema, a foto e as migrações internas que você estudou no Percurso 6.

“E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual.”

mesma morte severina: que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida). [...]”

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina*. In: *Serão! e antes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977. p. 145-146.

Migrantes ou retirantes, provenientes da região Nordeste do Brasil, chegam em “pau de arara” à cidade de São Paulo (1960).

- a) A que forma de migração se pode associar a imagem a seguir? Quais são suas particularidades?

Passageiros se aglomeram em trem que liga São Paulo ao município de Poá (2006).

9 Interprete os gráficos:

Regiões Nordeste e Sudeste: população rural e urbana

Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neil A. de. *Atlas do Brasil: desigualdades e dinâmicas do território*. São Paulo: Educa/Imprensa Oficial, 2005. p. 92; IBGE. *Síntese do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2011.

- a) Quando a população urbana se tornou maior em cada uma das regiões apresentadas?
- b) Aponte, aproximadamente, o total da população urbana nessas regiões em 1980 e em 2000.

Pratique

- 10 Para entender melhor como se realiza o levantamento dos dados de uma população, faça, em grupo, a contagem do número de meninos e meninas de sua sala de aula, anote as datas de nascimento deles e quantos irmãos cada um tem. Monte uma tabela para registrar os dados e construa gráficos para ilustrar essas informações.

58 UNIDADE 2

PERCURSO 6 59

Além disso, a própria imagem pode ser assunto da prática educativa. Os alunos podem, através de uma imagem, apreender informações técnicas, visuais, textuais e contextuais. Outra sugestão da autora é o uso da imagem em trabalhos interdisciplinares, uma vez que as imagens permitem análises interpretativas amplas e abertas.

2.3 Leis e parâmetros governamentais relacionados à imagem

A proteção da imagem (neste caso, a imagem da pessoa) é uma preocupação recente dos juristas. Antes do surgimento da fotografia, as pessoas retratadas geralmente posavam durante horas para terem seus retratos pintados por artistas. Desse modo, não provocava polêmica a questão da autorização ou não da pessoa retratada. No entanto, com a fotografia, tornou-se possível capturar uma imagem em um instante, e desde então a questão do direito de imagem tem gerado debates e estudos.

Conforme o Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) do Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) do Artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurando o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

[...]

XXVIII – São assegurados, nos termos da Lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem em voz humanas, inclusive nas atividades esportivas.

Maria Helena Diniz (2011) define o direito à imagem da seguinte maneira:

O direito à imagem é o direito de ninguém ver sua efígie exposta em público ou mercantilizada sem seu consentimento e o de não ter sua personalidade alterada material ou intelectualmente, causando dano à sua reputação. Abrange o direito: à própria imagem; ao uso ou à difusão da imagem, à imagem das coisas próprias e à imagem em coisas ou em publicações; de obter imagem ou de consentir em sua captação por qualquer meio tecnológico. (DINIZ, 2011, p. 146-147).

O uso de imagens de pessoas também está no Código Civil (Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002), cujo Capítulo 2 discorre sobre a questão do direito à imagem (“Dos Direitos da personalidade”). O Artigo 20 do Código Civil aborda tanto os direitos autorais quanto os de personalidade:

Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização cabível, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se destinarem a fins comerciais.

Ou seja, o direito à imagem assegura às pessoas que não possam ter sua imagem utilizada indevidamente em qualquer meio, sob qualquer forma, sem expressa autorização. Para Araújo (2013, p. 73), “A utilização indevida da imagem, portanto, gera imediatamente direito de oposição do titular dessa imagem”.

No entanto, o autor ressalta que, “autorizada a utilização da imagem, cessa qualquer direito de pretender a indenização prevista no texto. O consentimento, portanto, torna a utilização devida, correta, revestindo-a de legalidade” (ARAÚJO, 2013, p. 80).

Araújo comenta ainda que há limites ao direito à própria imagem, ou seja, há situações que permitem a violação da imagem, deixando-a fora da proteção legal. Primeiro, a imagem não é limitada pelo direito à informação (liberdade de opinião, de pensamento e de expressão). Desse modo, jornais, por exemplo, retratam pessoas em diversas situações sem que seja necessário obter as autorizações. Segundo, se em uma situação ocorre disputa entre direito privado *versus* direito coletivo, o último prevalece, “[...] como razão de sobrevivência da própria sociedade [...]. O interesse do indivíduo não pode prevalecer sobre o social, desde que haja motivo suficiente e necessário para a divulgação da imagem” (ARAÚJO, 2013, p. 85). Terceiro, em questões de saúde pública, o interesse geral sobrepõe-se ao individual (por exemplo, quando é necessária a divulgação da foto de uma pessoa em benefício da saúde pública). Quarto, outro motivo para não se aplicar o direito à imagem seria o *interesse histórico*.

Certas personagens, mesmo vivas, não podem se opor à publicação de suas imagens, se dentro de um contexto de narrativa histórica tiverem papel de importância [...]. No entanto, o texto há de se restringir à matéria em foco,

não podendo, a pretexto da situação excepcional da proteção, divulgar a imagem sem a correta informação histórica. (ARAÚJO, 2013, p. 87).

Um quinto motivo para limitação do direito à imagem seria o interesse de noticiários pelas chamadas figuras públicas, pessoas que “[...] em razão do ângulo artístico, político, esportivo ou por qualquer outro motivo, projetam a sua personalidade para além das barreiras individuais, passando a ser objeto de interesse público, interesse de toda comunidade” (ARAÚJO, 2013, p. 88). No entanto, novamente, a imagem deve estar relacionada à notícia, não podendo ser usada para outros fins.

Outra observação ainda seria sobre a veiculação de matérias culturais. A informação cultural está constitucionalmente protegida pelo artigo 220 da Constituição Federal, e prevalece sobre o indivíduo e sua imagem (mais uma vez, desde que respeitado o contexto em que a imagem estará).

Como as imagens são importantes em um livro didático e são abordadas nos editais e parâmetros curriculares que norteiam as avaliações dos materiais, entre diversos fatores, as leis e critérios afetam a escolha de quais serão utilizadas. Pelo fato de as editoras terem a necessidade de se atentar mais aos conteúdos fotográficos dos livros, os pesquisadores iconográficos foram se tornando profissionais importantes na produção desses materiais, precisando entender de questões não somente educacionais, mas também jurídicas. Desse modo, devem ter o devido cuidado ao utilizar fotografias que retratem pessoas. As imagens dos livros de Geografia que analisaremos no Capítulo 3 possuem relação com a questão do direito de imagem, como será visto adiante.

Nesse processo, percebe-se que a escolha de imagens para livros didáticos é uma das etapas mais importantes na produção editorial didática e é tão decisiva para os editores e autores quanto os textos.

Outra lei importante que passou a ser considerada por editores e iconógrafos a partir de 2008 é a Lei nº 11.645, que alterou a Lei nº 9.394 (que, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), passando a exigir o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em escolas de todo o país em todo o currículo escolar. Com ela, as editoras precisaram atentar-se à obrigatoriedade de conteúdos que mostrassem e representassem essas duas culturas, inclusive na forma de imagens. A lei estabelece:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Outra mudança importante ocorrida ainda na década de 1990 foi a criação da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que versa sobre os direitos autorais no Brasil. Essa lei é considerada, entre outros meios, para as publicações e reproduções de obras literárias, artísticas ou científicas, o que afeta também o conteúdo do material didático. Em relação às imagens, nas editoras, conforme as edições eram atualizadas, passou a haver cada vez mais cuidado para não ser utilizada nem modificada nenhuma imagem sem a devida autorização do seu autor (fotógrafo, artista, chargista, quadrinista, ilustrador).

No final da década de 1990, o MEC publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, destinados a professores de cada disciplina. Referente às imagens, é possível encontrar na introdução dos parâmetros um dos objetivos propostos para o Ensino Fundamental: “[...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais [...]” (BRASIL, p. 55-56).

Os PCN de Geografia, especificamente, afirmam que outras fontes de informação podem ser usadas para se ensinar: música, fotografia e cinema, por exemplo. Segundo consta no texto: “A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos” (BRASIL, 1998, p. 33). Na mesma página, reforça a importância da imagem no ensino de Geografia:

Na escola, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais

particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujos significados podem ser encontrados de forma explícita ou implícita. (BRASIL, 1998, p. 33).

Já os PCN de História sugerem que o professor pode privilegiar as seguintes propostas didáticas, entre outras, a fim de criar situações que permitam ao aluno estabelecer relações entre “[...] o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais” (BRASIL, 1998, p. 77):

- Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens;
- Trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes. (BRASIL, 1998, p. 77).

Outro texto importante para as editoras referente à produção de livros didáticos são os editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o PNLD. Esses editais, para o Ensino Fundamental, são publicados de três em três anos, alternando o atendimento para os anos iniciais (atuais 1^o ao 5^o anos) e finais (atuais 6^o ao 9^o anos), com reposição e complementação dos livros nos outros anos. Eles contêm todas as exigências do governo para que os livros didáticos sejam analisados e possam ser aprovados e selecionados posteriormente pelos professores das escolas públicas. Por exemplo, o edital de 2014 descreve: “A avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2014 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira” (BRASIL, 2014, p. 53). Portanto, para que o livro seja aprovado pelos avaliadores do governo, ele deve, necessariamente, seguir as regras impostas no edital.

Entre os princípios para a avaliação das coleções didáticas, o subitem 2.1.1 indica a exigência (sob pena de exclusão da coleção do processo de avaliação) de “[...] respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental” (BRASIL, 2014) o que inclui a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Outros critérios de exclusão do processo são: a

veiculação de estereótipos e preconceitos; doutrinação religiosa ou política; utilização de material escolar como veículo de publicidade ou difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais; conceitos equivocados ou desatualizados (em textos ou em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens), entre outros.

A seguir há um exemplo das alterações de uma fotografia a fim de descaracterizar as marcas de produtos em uma prateleira de supermercado (as fotos são usadas para ilustrar produtos fabricados pelo setor secundário, ou as indústrias). A primeira imagem mostra diversos produtos em uma prateleira, em que é possível (ainda que estejam com tamanho pequeno) identificar algumas marcas. Ao fundo, porém, é possível perceber a marca “Batavo” claramente. Na segunda foto, a prateleira de produtos parece ter sido “borrada”, ou seja, foi usado um recurso gráfico para que as marcas não ficassem nítidas (recurso que será abordado no Capítulo 3, ao analisar as fotos dos caras-pintadas nos livros de História). Na terceira imagem, novamente há uma prateleira de produtos, mas a foto faz parte de um conjunto de seis imagens na página, o que dilui a atenção sobre uma delas em particular. Além disso, nenhuma marca fica em destaque para que seja percebida.

Figura 27 – Páginas de livros de Geografia de três edições (1996, 2002, 2011)



Fonte: Livros de Geografia de Melhem Adas, Editora Moderna.

O item 2.1.6 (“Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção”) refere-se especificamente às imagens no material didático:

Quanto às ilustrações, devem:

1. ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
2. quando o objetivo for informar, devem ser claras, precisas e de fácil compreensão;
3. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
4. no caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;
5. estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação);
6. trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
7. no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas. (BRASIL, 2014, p. 58).

Entre os critérios eliminatórios específicos de cada disciplina, há um de Geografia sobre as imagens (item 14): “[...] ilustrações que dialogam com o texto e com exemplos da diversidade étnica da população brasileira e da pluralidade social e cultural do país, não devendo reforçar preconceitos e estereótipos em relação a gênero e a outras nações do mundo” (BRASIL, 2014, p. 63) Entre os critérios para História, há alguns relacionados à imagem:

10. apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;
11. apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História.
12. apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciada sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;
13. apresenta, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que o educando acesse outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc). (BRASIL, 2014)

Como boa parte dos livros vendidos no Brasil é composta pelos didáticos e o governo é o maior comprador desses livros, é de interesse das editoras que seus materiais sejam aprovados e que sejam escolhidos pelos professores, para que o governo realize a compra. Por isso, interessa aos editores, autores e iconógrafos que todo o conteúdo (incluindo as imagens) esteja de acordo com as regras estipuladas. Essas leis e determinações não são toda a motivação para a escolha das imagens utilizadas, mas certamente contribuem para essa decisão.

3. Inovações na fotografia em livros didáticos

3.1. Introdução à teoria semiótica de Charles Peirce

A semiótica de Charles S. Peirce, que será utilizada como metodologia para nossa análise, não é uma “ciência especial e especializada”, conforme afirma Lúcia Santaella (2010, p. XI). Para a autora, a “arquitetura filosófica peirceana, de que a semiótica é apenas uma parte, constitui-se numa vastíssima fundação para qualquer tipo de investigação ou pesquisa de qualquer espécie que seja” (SANTAELLA, 2010, p. XIII). Desse modo, pode ser aplicada a análises de diversos objetos. Ainda segundo Santaella, a semiótica peirceana “[...] funciona como um mapa lógico que traça as linhas dos diferentes aspectos através dos quais uma análise deve ser conduzida” (SANTAELLA, 2010, p. 6), embora não forneça conhecimentos específicos de um determinado processo de signos. E, sem conhecer a história de um sistema de signos e de seu contexto sociocultural, não é possível determinar como esse contexto marca o signo (o que Peirce chama de experiência colateral, ou seja, a intimidade que se tem previamente com aquilo que o signo denota).

O signo para Peirce tem uma natureza triádica, ou seja, pode ser analisado em si mesmo (em seu poder para significar); na referência ao que indica, se refere ou representa; e nos efeitos que pode produzir em seus receptores (interpretantes). Nesse sentido, a semiótica precisa se valer de um repertório de conhecimentos e informações do receptor, pois é a partir daí que ele vai gerar os interpretantes (novamente a experiência colateral).

Para Peirce, podemos pensar em outra tríade, a de elementos formais e universais presentes em todos os fenômenos que se apresentam à percepção e à mente: primeiridade, secundidade e terceiridade. Nas palavras de Santaella (2010):

A primeiridade aparece em tudo que estiver relacionado com acaso, possibilidade, qualidade, sentimento, originalidade, liberdade, mônada. A secundidade está ligada às ideias de dependência, determinação, dualidade, ação e reação, aqui e agora, conflito, surpresa, dúvida. A terceiridade diz respeito à generalidade, continuidade, crescimento, inteligência. A forma mais simples da terceiridade, segundo Peirce, manifesta-se no signo, visto que o signo é um primeiro (algo que se apresenta à mente), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou representa) a um terceiro (o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete). (SANTAELLA, 2010, p. 7).

Ou seja, o signo é qualquer coisa que represente outra coisa (objeto) e que produz um efeito interpretativo (real ou potencial em uma mente) – o interpretante. A autora ainda afirma que, “[...] entre as infinitas propriedades materiais, substanciais etc. que as coisas têm, há três propriedades formais que lhes dão capacidade para funcionar como signo: sua mera qualidade, sua existência [...] e seu caráter de lei” (SANTAELLA, 2010, p. 12).

Para Peirce, há três tipos de signos dependentes de suas propriedades: se uma qualidade funciona como um signo, este é chamado de *quali-signo*. Se se trata de um existente – ou seja, algo que ocupa lugar no tempo e no espaço, além de ter relações com outros existentes e outras referências –, o signo é chamado de *sin-signo*. Quando o signo tem a propriedade de uma lei (uma abstração que faz com que algo singular se conforme à sua regra), o signo recebe o nome de *legi-signo*.

Também são três os tipos de relação que o signo pode ter com o objeto ao qual se aplica. Se é um *quali-signo*, o signo será um *ícone* na relação com o objeto; se for um existente, será chamado de *ícone*; se relacionado a uma lei, será um *símbolo*.

De acordo com essa segunda tricotomia dos signos de Peirce,

Um *Ícone* é um signo que se refere ao Objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, caracteres que ele igualmente possui quer um tal Objeto realmente exista ou não. [...] Qualquer coisa, seja uma qualidade, um existente individual ou uma lei, é *Ícone* de qualquer coisa, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um seu signo. (PEIRCE, 2012, p. 52).

Segundo Santaella (2010, p. 70), o caráter icônico surge a partir de relações de comparação, especialmente de semelhança: “São as sugestões que estimulam as comparações”. Nesse sentido, como as fotografias impressas em livros didáticos servem para informar, complementando ou acrescentando dados ao texto, elas precisam mostrar semelhanças com uma ideia dada de realidade. Afinal, é importante que o aluno veja a imagem na foto como algo semelhante ao que realmente existe no mundo.

No entanto, ainda que o caráter icônico da imagem seja importante no processo de compreensão, também é preciso considerar o caráter indicial nas fotografias. Para Peirce (2012), a semelhança, no caso da fotografia,

[...] deve-se ao fato de terem sido produzidas em circunstâncias tais que foram fisicamente forçadas a corresponder ponto por ponto à natureza.

Sob esse aspecto, então, pertencem à segunda classe dos signos, aqueles que o são por conexão física. (PEIRCE, 2012, p. 65).

Afinal, os alunos que as veem impressas nos livros acreditam que o que está retratado corresponde a objetos existentes singulares, partes existentes da realidade. “[...] um Índice é um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse Objeto” (PEIRCE, 2012, p. 52). Aliás, a própria fotografia, em certa medida, é comumente entendida como a representação da realidade, como a constatação de uma coisa ou fato existente. De maneira geral, Aumont aponta como uma das funções da imagem o modo epistêmico: “A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não visuais” (AUMONT, 2012, p. 80). Portanto, se se pensa nas fotografias dos livros com a função de mostrar que aquilo retratado realmente existe (ou existiu) e foi captado por uma tomada fotográfica, o caráter indicial se torna proeminente.

Aqui, os interpretantes gerados são dici-signos ou signos dicentes. Nas palavras de Peirce, um signo dicente é “um signo que, para seu Interpretante, é um Signo de existência real. Portanto não pode ser um Ícone, o qual não dá base para interpretá-lo como sendo algo que se refere a uma existência real” (PEIRCE, 2012, p. 53). Peirce ainda afirma que esse é um “tipo de signo que *veicula* informação, em contraposição ao signo (tal como o ícone) do qual se pode derivar informação” (PEIRCE, 2012, p. 77). Para ele, a melhor prova para se saber se um signo é um dici-signo é que ele ou é verdadeiro ou falso, mas sem fornecer as razões de ser um ou outro. Ou seja, o dici-signo

[...] deve professar referência ou relato a algo como tendo um ser real independentemente de sua representação como tal e, mais, que esta referência ou relação não deve ser apresentada como sendo racional, mas sim surgir como uma Segundidade cega. (PEIRCE, 2012, p. 77-78).

Por manter uma relação direta com o objeto que representa, a fotografia tem o potencial para indicar um existente. No entanto, esse tipo de signo, como qualquer signo de secundidade, carrega em si signos de primeiridade, quali-signos, signos esses que serão, muitas vezes, os responsáveis por transmitir uma informação. Para Peirce (2012, p. 52), um “*Quali-signo* é uma qualidade que é um signo. Não pode realmente atuar como signo até que se corporifique; mas esta corporificação nada tem a ver com seu

caráter como signo”. Nesse sentido, a imagem na fotografia será compreendida em função da crença em que essa guarde alguma semelhança com o objeto que representa.

Levando em consideração que essas fotos devem ser didáticas, claras e informativas, o que se espera delas é que os alunos acreditem que tais imagens representem fielmente o que indicam as legendas.

Contudo, é preciso considerar que a produção dessas fotos se baseia em convenções e normas – nos termos de Peirce, *legi-signos*. Tais convenções são estabelecidas pelos homens em função de uma série de fatores. No caso da definição de imagens para livros didáticos, os *signos* regidos pelas leis geram índices que atuam em função da iconicidade que existe neles próprios. Em outros termos, são fotos produzidas em função de convenções e leis que visam, através de relações de semelhanças, mostrar algo existente.

Peirce também apresenta outra tríade, a de interpretantes, que será útil ao presente estudo. Santaella define o interpretante como “o efeito interpretativo que o signo produz em uma mente real ou meramente potencial” (SANTAELLA, 2010, p. 23). Os três níveis de interpretantes são: o interpretante imediato, o dinâmico e o final. O primeiro se refere ao potencial interpretativo, interno, do signo. Ainda se trata do nível abstrato, “antes de o signo encontrar um intérprete qualquer em que esse potencial se efetive” (SANTAELLA, 2010, p. 24). O segundo, o interpretante dinâmico, seria o efeito que o signo produz efetivamente em um intérprete. Nesse caso, é importante também a dimensão psicológica do interpretante, pois o signo pode causar um efeito singular em cada intérprete. O terceiro nível, interpretante final, refere-se ao resultado interpretativo ao qual todo intérprete chegaria se os interpretantes dinâmicos do signo fossem levados até seu limite. No entanto, isso nunca seria realmente atingível, portanto, os interpretantes serão usados para tentar prospectar como as fotografias são interpretadas pelos alunos que as veem.

3.2 As mudanças na linguagem fotográfica nos livros de Geografia

Nos livros didáticos, é preciso analisar as reproduções das fotografias como parte do material didático, que inclui imagens e textos. As relações entre os textos verbais e as imagens podem ser estabelecidas de diferentes maneiras, e cada uma dessas maneiras pode gerar diferentes sentidos. Segundo Martine Joly (2012, p. 120), “[...] na

maior parte do tempo, é a língua que vai substituir essa incapacidade da imagem fixa de exprimir as relações temporais ou causais. As palavras vão completar a imagem”.

Nas páginas analisadas a seguir existe uma coexistência dos textos escritos com as imagens, ou seja, o visual e o verbal compartilham o mesmo espaço. Entre esses elementos, não ocorre redundância, e sim complementaridade, pois as legendas não repetem o que foi informado no texto do capítulo, mas adicionam algumas informações sobre o mesmo assunto.

Para mostrar como as mudanças no contexto em que se inserem os livros didáticos (como alterações na legislação, por exemplo) podem influenciar a escolha de imagens para eles e como essas imagens podem gerar diferentes sentidos para os estudantes, serão analisadas, a seguir, três fotografias utilizadas em livros didáticos de Geografia destinados ao Ensino Fundamental II. Trata-se de fotografias que ilustram o tema imigração estrangeira (açoriana) no sul do Brasil e mostram uma rendeira/renda típica da região estudada. As fotos fazem parte de três edições de um mesmo autor, Melhem Adas, em três anos diferentes: 1996, 2002 e 2011. As três imagens foram produzidas pelo mesmo fotógrafo e são utilizadas para ilustrar o mesmo conteúdo, desenvolvido pelo mesmo autor, para a mesma editora.

Figuras 28a, b e c – Páginas das edições de 1996, 2002 e 2011, dos livros de Geografia de Melhem Adas, Editora Moderna, que tratam da imigração açoriana no Brasil

Capítulo 10 — Centro-Sul: a ocupação e a organização do espaço e a divisão territorial da produção 107

Algumas fazendas de gado deram origem a várias cidades no sul do Brasil. Entre elas podemos destacar Osório, Pelotas, São Gabriel, Varcaria e Viamão, no Rio Grande do Sul, e Castro e Lapa, no Paraná.

Então, de início, a organização do espaço no sul do Brasil realizada pelos portugueses e seus descendentes foi comandada pela pecuária.

b) A imigração no sul do Brasil a partir do século XIX

Antes do século XIX viviam no sul do Brasil, assim como ocorria nas demais áreas do território brasileiro, os indígenas, que foram os primeiros habitantes da nossa terra. Além deles lá viviam portugueses, espanhóis e seus descendentes, bem como uma população mestiça originária do cruzamento de índios e europeus etc.

Em 1808, o príncipe D. João, regente de Portugal, e sua corte transferiram-se para o Brasil, escapando da invasão de Portugal pelas tropas francesas de Napoleão Bonaparte.

D. João preocupou-se em povoar ainda mais o sul do Brasil, para desenvolver a economia da área e garantir a posse dessa porção do território para Portugal.

Para atingir esse objetivo, foi adotado um sistema de colonização original, diferente da colonização realizada até aquela data. Houve certo planejamento e auxílios governamentais. A primeira medida de D. João foi criar um **decreto***, em 1808, permitindo ao estrangeiro ser proprietário de terras no Brasil, o que até então era proibido.

Para atrair colonos estrangeiros, o governo de D. João ofereceu algumas vantagens: pagamento do custo de transporte do imigrante, empréstimos a longo prazo para aquisição de instrumentos agrícolas, sementes e animais de transporte, e, às vezes, até doação em dinheiro para esses fins. Como a porção sul do Brasil não era adequada à produção de gêneros tropicais, como o açúcar, estabeleceu-se, na região, uma agricultura em pequenos lotes de terra. Isso deu origem, na região, à pequena propriedade rural.

Em 1808, formou-se a primeira corrente de colonos, constituída de **imigrantes portugueses**, vindos principalmente do Arquipélago dos Açores (localizado no Atlântico Norte, a oeste de Portugal). Foi dada preferência aos imigrantes que formassem grupos familiares, o que constituiu exceção na história da ocupação da colônia até aquele momento. As 1.500 famílias de açorianos que emigraram para o Brasil nesse período fixaram-se no litoral do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, dedicando-se principalmente à pesca e à agricultura de subsistência.



Fig. 10.12 — Nos dias atuais, quem viajar a Florianópolis (SC) e se dirigir à Lagoa da Conceição poderá encontrar muitos descendentes de açorianos. Muitos deles se dedicam ao trabalho artesanal de confecção de rendas, utilizando técnicas antigas, trazidas por seus antepassados.

Depois dos portugueses açorianos, vieram para o Brasil os **imigrantes alemães**, que deram importante contribuição à expansão da ocupação econômica do sul do Brasil. Observe:

- em 1824, D. Pedro I iniciou a imigração alemã no Rio Grande do Sul, em São Leopoldo, nas mesmas bases da imigração açoriana;
- em 1827, seiscentos imigrantes alemães fixaram-se em Rio Negro, no Paraná;
- em 1829, 146 famílias alemãs fundaram a colônia de São Pedro de Alcântara, em Santa Catarina;
- em 1850, famílias alemãs fundaram Blumenau, em Santa Catarina, hoje importante centro industrial e comercial;
- em 1851, foi fundada a colônia de Dona Francisca, em Santa Catarina, que deu origem

Decreto: determinação escrita, do chefe de Estado ou de outra autoridade superior.

Vê-se, então, que de início a produção e a organização do espaço do Sul do Brasil realizadas pelos portugueses, luso-brasileiros, negros-africanos, afro-brasileiros e indígenas integrados, foram comandadas principalmente pela pecuária. Entretanto, não podemos desprezar a agricultura que ao mesmo tempo aí se estabeleceu, praticada principalmente pelos açorianos.

Assim, podemos dizer que durante o século XVIII foram aí produzidos ou coonstruídos espaços voltados para fora de seu espaço e articulados com os espaços voltados para fora (zona da pecuária no Sul, articulada com a zona da mineração, nas "Gerais", e os espaços de subsistência fornecendo produtos agrícolas para o espaço da pecuária) e também os espaços voltados para si próprios, ou seja, a agricultura de auto-subsistência.

No início do século XIX, após cerca de 150 anos de expansão da pecuária no Rio Grande do Sul, os campos da Campanha, estavam ocupados pelas estâncias. A região serrana, de planalto e das matas encontrava-se ainda não ocupada pelos portugueses, luso-brasileiros e mestiços, mas há muito tempo era ocupada pelos indígenas que aí viviam.

A ocupação das serras, dos planaltos e das matas se fez com a migração européia, principalmente de italianos e alemães, no decorrer do século XIX, em meio a muitos conflitos com os indígenas.

A imigração estrangeira para o Sul do Brasil no século XIX e a produção de espaços geográficos

Em 1808, o príncipe D. João, regente de Portugal, e sua corte transferiram-se para o Brasil, escapando da invasão de Portugal pelas tropas francesas de Napoleão Bonaparte.

D. João preocupou-se em povoar ainda mais o Sul do Brasil, para desenvolver não só a economia da região mas também para garantir a posse dessa porção do território para Portugal.

Para atingir esse objetivo, foi adotado um sistema de colonização original, diferente da colonização realizada até aquela data. Houve, portanto, certo planejamento e auxílios governamentais. A primeira medida de D. João foi criar um decreto em 1808, permitindo ao estrangeiro ser proprietário de terras no Brasil, o que até então era proibido.

Para atrair colonos estrangeiros, o governo de D. João ofereceu algumas vantagens: pagamento do custo de transporte do imigrante, empréstimos a longo prazo para aquisição de instrumentos agrícolas, sementes e animais de transporte e, às vezes, até doação em dinheiro para esses fins. Como a porção sul do Brasil não era adequada à produção de gêneros tropicais como o açúcar, estabeleceu-se, na região, uma agricultura em pequenos lotes de terra. Isso deu origem, na região, à pequena propriedade rural.

Assim, tendo por base as vantagens oferecidas, em 1808, formou-se a primeira corrente de colonos, constituída de imigrantes portugueses, vindos principalmente do Arquipélago dos Açores. Foi dada preferência aos imigrantes que formassem grupos familiares, o que constituiu exceção na história da ocupação da colônia até aquele momento. As 1.500 famílias de açorianos que imigraram para o Brasil nesse período fixaram-se no litoral do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, dedicando-se principalmente à pesca e à agricultura de subsistência.

Decreto: determinação escrita do chefe do Estado ou de outra autoridade superior.



Figura 6.4 Nos dias atuais, quem viajar a Florianópolis (SC) e se dirigir à Lagoa da Conceição poderá encontrar muitos descendentes de açorianos. Muitos deles se dedicam ao trabalho artesanal de confecção de roupas, utilizando técnicas antigas, trazidas por seus antepassados.

Portugueses açorianos

Aproveitando as vantagens oferecidas, em 1808 a corrente de colonos portugueses, vindos principalmente das Ilhas dos Açores, se intensificou. Deu-se preferência aos imigrantes que formassem grupos familiares, o que constitui exceção na história da ocupação da colônia até aquele momento. As 1.500 famílias de açorianos que migraram para o Brasil nesse período fixaram-se no litoral do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina (figura 18), dedicando-se principalmente à pesca e à agricultura de subsistência.



Figura 18. A confecção de renda com bilros é uma herança da colonização açoriana em Santa Catarina. Na foto, rendeira da Lagoa da Conceição, em Florianópolis, SC (2007).

Alemães

Os imigrantes alemães deram importante contribuição à ocupação do sul do Brasil: em 1824, D. Pedro I iniciou a imigração alemã para o Rio Grande do Sul, em **São Leopoldo**, nas mesmas bases da imigração açoriana; em 1827, 600 imigrantes alemães fixaram-se em **Rio Negro**, no Paraná; em 1850, famílias alemãs fundaram **Blumenau**, em Santa Catarina, hoje importante centro industrial e comercial; em 1851, foi fundada a colônia de **Dona Francisca**, em Santa Catarina, que deu origem à cidade de **Joinville** (figura 19), hoje também importante centro comercial e industrial.

Além desses núcleos urbanos, os alemães fundaram muitos outros no sul do Brasil. Muitos deles tornaram-se importantes cidades, como é o caso de **Novo Hamburgo**, no Rio Grande do Sul.

Italianos, poloneses e ucranianos

No Rio Grande do Sul, os imigrantes italianos dedicaram-se principalmente à cultura da uva (vinicultura) e à sua industrialização. Muitos de seus núcleos iniciais transformaram-se em cidades importantes, como **Bento Gonçalves**, **Garibaldi** e **Caxias do Sul**.

Figura 19. Estação ferroviária da cidade de Joinville, SC (2012). Observe a arquitetura de influência alemã.



Fotografia de 1996

A fotografia da edição de 1996 (Figura 29) apresenta-se dentro da área de mancha³, na segunda coluna da página, com tamanho impresso de 8,3 × 5,5 cm. A imagem está creditada a Delfim Martins/Pulsar, mas não contém referência quanto à data. Há uma legenda sob a foto, com o seguinte texto: “Fig 10.12 – Nos dias atuais, quem viajar a Florianópolis (SC) e se dirigir à Lagoa da Conceição poderá encontrar muitos descendentes de açorianos. Muitos deles se dedicam ao trabalho artesanal de confecção de rendas, utilizando técnicas antigas, trazidas por seus antepassados” (ADAS, 1996, p. 107).

Figura 29 – Fotografia da edição de 1996



Fonte: ADAS, 1996, p. 107.

Na foto há uma senhora idosa, com cabelos curtos e grisalhos, usando uma camiseta branca simples com estampa de uma escola técnica. A mulher não utiliza adornos aparentes e sua pele é morena (queimada de sol). Embora só possamos vê-la

³ Mancha gráfica é o termo utilizado na área gráfica e editorial para designar o espaço da página no qual os elementos são diagramados, ou seja, é o espaço delimitado de impressão dentro de uma página. Ela representa um “modelo” a ser utilizado na diagramação de textos, imagens etc. em todas as páginas do livro.

acima da cintura, ela parece estar sentada e no interior de uma construção com paredes e piso de madeira (aparentando ser um local rústico, antigo). A idosa não olha para a câmera, e sim para os seus apetrechos para fazer renda. Atrás dela, em segundo plano, é possível ver o detalhe de uma peça rendada branca na parte superior da fotografia e o que parece ser uma porta. A luz parece vir a partir do lado direito da foto, que está levemente mais iluminado.

Segregando os elementos constitutivos da foto, pode-se perceber as seguintes unidades significantes: a senhora e as ferramentas para fabricar renda em primeiro plano; o pedaço de renda; e a parede de madeira ao fundo. Os elementos em primeiro plano ganham destaque pela “proximidade” em relação ao observador e pelo contraste de cores com o fundo. Pelos tons, a renda também na parte superior se destaca em relação à parede e à porta de madeira. Quanto ao equilíbrio da foto, a figura humana, que atrai mais rapidamente o olhar, está bem próxima à borda esquerda, e a fabricação de renda está na metade direita da imagem, mais centralizada. Por isso, os apetrechos aparecem em destaque.

Nesse contexto, a imagem sugere, em função do potencial icônico, uma idosa fazendo renda. A legenda, por sua vez, reforça essa suspeita: “Muitos deles se dedicam ao trabalho artesanal de confecção de rendas” (ADAS, 1996, p. 107). Além disso, acrescenta uma informação que a imagem, por si, não é capaz de trazer: a senhora é provavelmente uma descendente de açorianos que se dedica à atividade artesanal.

Além disso, a foto traz um potencial indicial alto, uma vez que procura “documentar” a renda típica de descendentes açorianos em Santa Catarina e mostrar essa informação aos alunos. O fotógrafo esteve naquele local, e esta cena existiu, portanto a foto possui uma forte relação com esta realidade retratada, “comprova” que a cena existiu desse modo.

Considerando a fotografia quanto ao seu interpretante, como informa Santaella, “[...] sendo interno ao signo, esse interpretante fica no nível das possibilidades, apenas latente, à espera de uma mente interpretadora que venha efetivar, no nível logicamente subsequente, o do interpretante dinâmico ou atual, algumas dessas possibilidades” (SANTAELLA, 2010, p. 38).

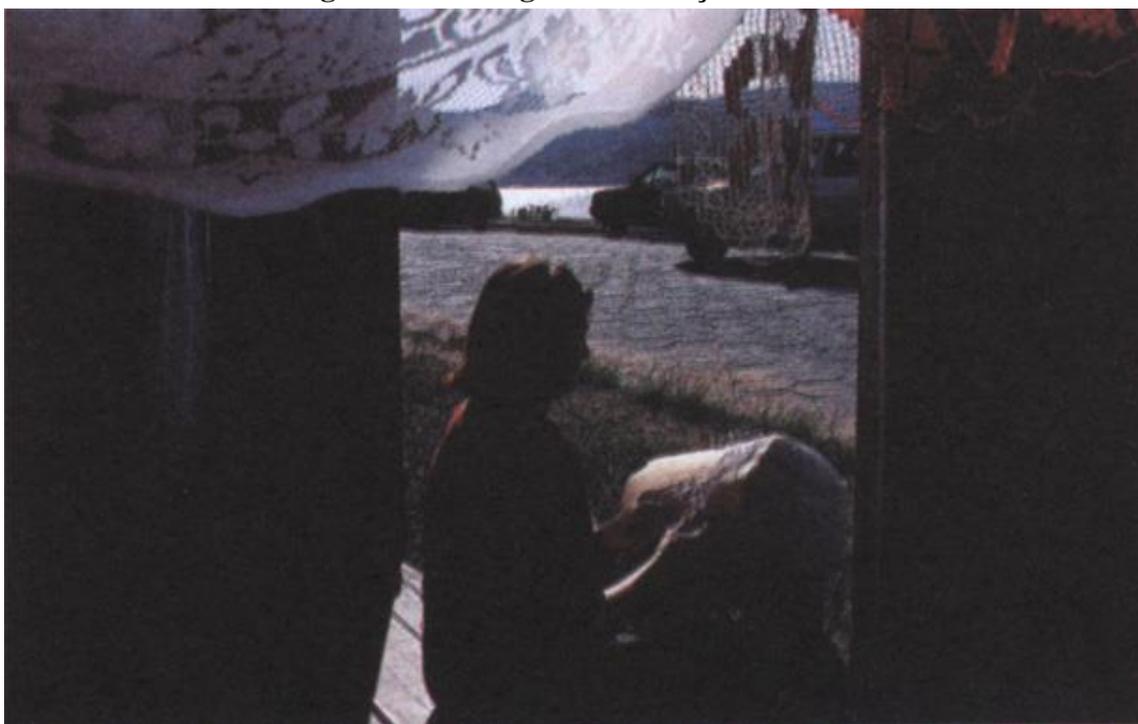
No caso de fotografias, por terem forte componente indicial, as possibilidades interpretativas não são infinitas, pelo contrário, são fechadas por se tratar de uma relação dual na qual signo e objeto estão conectados dinamicamente. No caso da foto que

analisada, pode-se supor que os alunos conseguiriam ver na imagem aquilo que o texto e a legenda informam: uma descendente de açorianos fazendo um trabalho artesanal de renda.

Fotografia de 2002

A foto da edição de 2002 (Figura 30), embora esteja dentro da mancha da página, encontra-se “fora” do texto, com dimensões de $7,7 \times 5$ cm. Também é a única imagem da página, mas aparece menor que a primeira. Está igualmente creditada a Delfim Martins/Pulsar, mas agora aparece a data: 2007. O conteúdo da legenda é o mesmo do da anterior.

Figura 30 – Fotografia da edição de 2002



Fonte: ADAS, 2002, p. 88.

A foto em geral é bastante escura e há alguma luz em seu terço central, no qual é possível ver a silhueta de uma mulher provavelmente sentada, segurando um objeto de tamanho médio. Não há como saber a idade da mulher ou a tonalidade de sua pele. Não dá para descrever exatamente o que a mulher segura, embora se possa deduzir a partir da legenda: “Muitos deles se dedicam ao trabalho artesanal de confecção de rendas [...]” (ADAS, 2002, p. 88). No plano mais ao fundo, de onde vem a luminosidade, percebe-se

uma rua de pedras, automóveis, água (talvez um lago) e montanha. No primeiro plano pode-se ver, com mais destaque que o restante da foto, uma faixa de renda branca na parte superior da imagem.

Nesta foto, a imagem divide-se em três partes: uma iluminada entre outras duas escuras. O ponto focal, que é para onde nosso olhar primeiro se volta, é a parte central, iluminada. Contudo, ainda que esse ponto esteja claro, a maior parte dos elementos da fotografia apresenta-se com pouca luz – inclusive a rendeira e seus apetrechos. Desse modo, como a figura parece praticamente uma silhueta – não há na imagem informações sobre local, identidade da pessoa retratada, nem o que ela está segurando –, a legenda assume a função de explicar a fotografia. E como, provavelmente, a maior parte dos alunos não conhece a forma de se fazer renda na região, a legenda é necessária para a compreensão da imagem.

Considerando que as legendas são as mesmas nas duas edições e as imagens são diferentes, pode-se inferir que há uma perda em termos de informação em uma delas. Os estudantes de 1996, ainda que não conheçam a técnica do trabalho artesanal de confecção de rendas ou não saibam o seu nome, podem visualizar a artesã fazendo a renda. Os leitores da edição de 2002, por outro lado, não podem visualizar a técnica de renda à que a legenda se refere: “[...] utilizando técnicas antigas, trazidas por seus antepassados” (ADAS, 2002, p. 88).

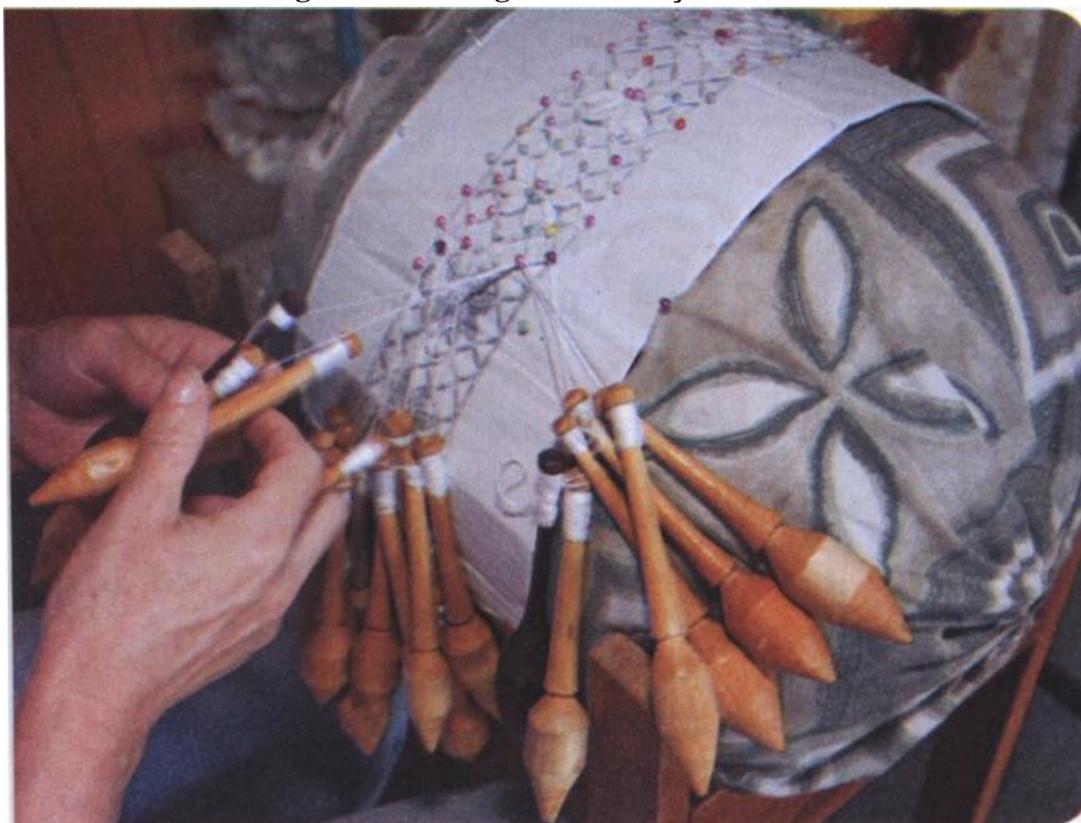
Aqui, novamente, é possível medir o potencial da fotografia como signo icônico e indicial, uma vez que ela pretende demonstrar a semelhança com a realidade e que mantém uma relação com a realidade retratada – ainda que não seja possível, devido ao aspecto escuro da imagem, identificar os elementos que a foto pretendia apresentar, como a rendeira, a fabricação do artesanato e a descendência açoriana.

Nesse sentido, esta foto potencialmente suscitaria interpretantes diferentes dos da primeira foto. A imagem não mostra claramente os elementos que o texto apresenta, e os alunos precisam da legenda para conseguir compreender o que estão vendo.

Fotografia de 2011

A última foto (Figura 31), da edição de 2011, aparece fora da mancha (que contém só uma coluna de texto)⁴, sangrada na margem esquerda. Desta vez outra foto ilustra também a página, com tamanho maior que a primeira, mostrando construções em Joinville, SC. O crédito da imagem, mais uma vez, é para Delfim Martins/Pulsar Imagens, e a data é apresentada na legenda (2007). O conteúdo da legenda nessa edição é diferente das outras duas: “Figura 18. A confecção de renda com bilros é uma herança da colonização açoriana em Santa Catarina. Na foto, rendeira de Lagoa da Conceição, estado de Santa Catarina (2007) (ADAS; ADAS, 2011, p. 220)”.

Figura 31 – Fotografia da edição de 2011



Fonte: ADAS; ADAS, 2011, p. 220.

Esta fotografia apresenta um plano detalhe de mãos aparentemente femininas (de uma pessoa branca, pele delicada e sem rugas) fazendo artesanalmente a renda com bilros. O enquadramento se fecha nos apetrechos da produção de renda e nas mãos, mas

⁴ Segundo Emanuel Araújo (2000), trata-se de uma “construção assimétrica – por exemplo, a existência de fotos sangradas que extrapolam o limite da mancha até a margem do corte da folha”, que é o caso aqui.

é possível ver detalhes das pernas da pessoa e um fundo com uma parede de madeira (com bom acabamento, sem aparentar ser rústico). Das três fotos analisadas, esta apresenta qualidade de impressão melhor, devido ao papel e, provavelmente, às técnicas de impressão de cada época.

Em relação às outras duas, esta foto apresenta o menor número de unidades, pois, em enquadramento fechado, os elementos estão mais “próximos” ao observador – pode-se perceber apenas a figura (as mãos e o bilro) e o fundo (a parede e as pernas da artesã). A composição se baseia na lei da continuidade da *gestalt*: informações não são perdidas por haver cortes na foto. A foto, nesse caso, apresenta uma parte pelo todo: pela representação das mãos é possível deduzir que se trata de uma mulher fazendo um trabalho artesanal. A legenda, sob a foto, corrobora a impressão visual: “Na foto, rendeira de Lagoa da Conceição” (ADAS; ADAS, 2011, p. 220).

A foto, assim como as duas anteriores, apresenta potencial de quali-signo e, principalmente, dici-signo: ela pretende mostrar ao aluno a semelhança com a realidade (como a renda de bilro realmente é) e “provar” a ele que esta é a realidade existente, uma vez que o fotógrafo realmente esteve ali e tirou esta foto.

Esta imagem tem o potencial de gerar um interpretante diferente das outras duas anteriores. Aqui, não se vê a pessoa fazendo o artesanato, mas pode-se compreender pela presença das mãos que há alguém manuseando os apetrechos de renda. No entanto, com exceção da cor da pele, não é possível verificar outros elementos físicos que poderiam caracterizar os descendentes de açorianos. Por outro lado, há um potencial maior de que o aluno consiga visualizar a manufatura da renda de bilro, complementando as informações com o texto e a legenda.

Considerações parciais

Como se pôde observar, na primeira edição é possível ver uma mulher confeccionando uma renda e entender, por meio da legenda, que ela é uma descendente de açorianos e que está empregando uma técnica tradicional de artesanato. Porém, o estudante não é informado sobre o tipo de técnica que é utilizada pela artesã. Na segunda edição, ainda que a legenda informe que a figura é de uma descendente de açorianos que está utilizando uma técnica tradicional de confecção de renda, a baixa luminosidade da cena não permite visualizar tal técnica. Diferente das edições

anteriores, a fotografia da terceira edição, além de mostrar em destaque a técnica de renda, informa na legenda o seu nome: “[...] confecção de renda com bilros” (ADAS, 2002, p. 88), permitindo, assim, ao estudante reconhecer uma técnica artesanal específica de uma dada comunidade.

Levando em consideração que essas fotos devem ser didáticas, claras e informativas, o que se espera delas é que os alunos acreditem que tais imagens representem fielmente o que indicam as legendas. Nesse sentido, o aluno deverá crer que “bilro” é exatamente aquilo que se apresenta na figura da edição de 2011 e que a mulher rendeira da figura da edição de 1996 é um biótipo de descendentes de açorianos, que representa a constituição hereditária de seu grupo.

Contudo, é preciso considerar que a produção dessas fotos se baseia em convenções e normas – nos termos de Peirce, *legi-signos*. Tais convenções são estabelecidas pelos homens em função de uma série de fatores. No caso da definição de imagens para livros didáticos, os signos regidos pelas leis geram índices que atuam em função da iconicidade que existe neles próprios. Em outros termos, são fotos produzidas em função de convenções e leis que visam, através de relações de semelhanças, mostrar algo existente.

A primeira impressão que fica, após a análise, é que na edição de 1996 a foto visa mostrar uma representante da comunidade de imigrantes açorianos; a edição de 2011, por sua vez, dá mais destaque à técnica e ao tipo de artesanato, já que as leis limitam as possibilidades de apresentação do descendente de imigrante. A edição de 2002, na tentativa de adequar-se às normas, recentes na época, não apresenta com clareza os conceitos que pretende transmitir ao aluno. As mudanças, tanto das imagens como das legendas, se devem aos desafios de adaptação da produção ao cumprimento das novas normas.

Considerando-se que as três fotos foram modificadas nas três diferentes edições, verifica-se que provavelmente houve também mudança na interpretação das imagens devido às características diferentes de cada fotografia. É possível sugerir como um dos motivos para a “troca” de imagens a questão do direito de imagem, que foi se tornando mais importante com as mudanças nos editais do PNLD e nas leis de direito à imagem. Na primeira foto, há o retrato da mulher descendente de açorianos, mas que, talvez pelo fotógrafo não ter a autorização da retratada, foi substituída por outra foto que não revela o rosto da mulher. No entanto, também não é possível identificar outros elementos nessa

segunda foto, como a renda, os apetrechos, as características da mulher. Desse modo, na terceira edição foi escolhida uma foto que mostra claramente os apetrechos para fazer bilro (e a legenda destaca se tratar desse tipo de renda), mas não há mais a presença da mulher fazendo o artesanato (a não ser suas mãos).

3.3 As mudanças na linguagem fotográfica nos livros de História

Nesta parte são analisadas três fotografias utilizadas como parte do conteúdo referente ao governo Collor e seu *impeachment*. Trata-se de três livros *Saber e Fazer História* de diferentes edições, da editora Saraiva, destinados ao último ano do Ensino Fundamental. As edições são de 1999, 2009 e 2012. Os materiais são todos de autoria de Gilberto Cotrim.

As três fotos analisadas pretendem ilustrar e complementar o texto sobre o governo Collor e o seu *impeachment*, ocorrido em 1992. Nesses casos, as datas das fotos não se alteram de uma edição para outra, uma vez que se referem a um mesmo acontecimento histórico; no entanto, são três fotos diferentes da mesma ocasião, o que pode ocasionar leituras e entendimentos diferentes pelos alunos.

Figuras 32a, b e c – Páginas das edições de História dos três anos estudados

tou a maioria dos eleitores com a imagem de político jovem, renovador, preocupado em combater os **marajás** (funcionários com alto salário que desfrutam as mordomias do serviço público) e em modernizar a administração do Estado, tendo como programa de governo: privatizar empresas estatais, combater os monopólios, abrir o país à concorrência internacional e desburocratizar as regulamentações econômicas, entre outras propostas.

De imediato, o novo governo tomou medidas drásticas para combater a hiperinflação, pois nos doze meses finais do governo Sarney a inflação acumulada chegou a 2 751,34%! No dia seguinte à posse, 16 de março de 1990, Collor anunciou um plano econômico avassalador que, entre outras coisas, bloqueou contas e aplicações financeiras nos bancos; confiscou cerca de 80% do dinheiro que circulava no país, inclusive o das cadernetas de poupança; extinguiu a moeda vigente, o cruzado, restabelecendo o antigo cruzeiro.

O impacto do chamado **Plano Collor** sobre a sociedade foi violento. Entretanto, grande parte da população até mesmo aceitou o sacrifício, tendo em vista o objetivo de conter o processo inflacionário. Mas não demorou muito para que viessem as decepções.

Após um controle inicial, a inflação voltou a crescer e o governo foi perdendo credibilidade. Depois de dois anos de mandato, começaram a surgir na imprensa do país inúmeras denúncias de corrupção envol-

vendo a cúpula governamental. O grande marco dessas denúncias foi a entrevista do irmão do presidente, Pedro Collor de Melo (revista *Veja*, 19 de maio de 1992). Nessa entrevista, ele acusava o irmão Fernando de participar de uma série de negócios obscuros dirigidos por Paulo César Farias (o PC Farias).

A gravidade das denúncias levou a Câmara dos Deputados a instituir uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), destinada a apurar as eventuais irregularidades. Aos poucos, foi sendo desmontada e exposta à indignação pública a rede de corrupção, sonegação fiscal e contas fantasmas do chamado “esquema PC”.

Enquanto prosseguiram as investigações, ruas e praças do país foram tomadas por multidões que exigiam o *impeachment* (afastamento) de Collor. Nesse movimento, destacou-se a presença dos estudantes (posteriormente chamados de **caras-pintadas**, por terem pintado o rosto de verde e amarelo) exigindo ética e dignidade na vida pública.

Ao final dos trabalhos, a CPI votou a incriminação do presidente



O então presidente Fernando Collor procurava transmitir a imagem de “caçador de marajás”.

Jovens caras-pintadas em São Paulo durante a votação do *impeachment* de Fernando Collor em 29 de setembro de 1992.



SALOMON CYTRYNOWICZ/PULSAR



Uma **Comissão Parlamentar de Inquérito** é formada por deputados ou por senadores, tendo poderes próprios das autoridades judiciais. O objetivo da CPI é investigar um fato determinado — considerado socialmente relevante — praticado por cidadãos comuns ou membros dos poderes públicos. Qualquer deputado ou senador pode solicitar a abertura de uma CPI, desde que faça um pedido formal assinado por um terço da Câmara (171 deputados) ou do Senado (81 senadores).

Autorizada a implantação de uma CPI, os partidos políticos representados no poder Legislativo devem indicar seus membros, dando início aos trabalhos, que devem terminar normalmente em 90 dias. As investigações consistem em análises de documentos e interrogatórios. Depois, elabora-se um relatório, que é votado pelo conjunto de membros da CPI e, em seguida, é encaminhado às autoridades da polícia ou da justiça para que tomem as providências cabíveis.

De imediato, o novo governo tomou medidas para combater a hiperinflação, que chegava a 2751,34% ao ano. No dia seguinte à posse, em 16 de março de 1990, o presidente, a ministra da economia e autoridades da área financeira do governo anunciaram o **Plano Collor**. Entre outras medidas, o plano bloqueou contas e aplicações financeiras em bancos, confiscou cerca de 80% do dinheiro que circulava no país (inclusive o das cadernetas de poupança), extinguiu a moeda vigente (o cruzado) e restabeleceu o cruzeiro. O plano conseguiu um controle inicial da inflação, que no fim do ano voltou a subir e fez o governo perder credibilidade.

Depois de dois anos de mandato, a cúpula do governo envolveu-se em inúmeras denúncias de corrupção, que por sua gravidade levaram a Câmara dos Deputados a apurar as irregularidades. Com essa finalidade foi criada uma **Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)**, cujo trabalho aos poucos tornou pública a rede de corrupção, sonegação fiscal e contas bancárias “fantasmas” que compunham uma série de negócios ilegais dirigidos por Paulo César Farias, formando o chamado “esquema PC”. O homem conhecido como PC Farias era da confiança pessoal do presidente da República e tinha atuado como tesoureiro de sua campanha eleitoral.



Eder Chiodetto/Folha Imagem

Enquanto prosseguiram as investigações, em ruas e praças do país ocorreram manifestações populares pedindo o *impeachment* (afastamento) de Collor. Nesse movimento, destacaram-se os estudantes que pintavam o rosto de verde e amarelo e exigiam ética e dignidade na vida pública brasileira, ficando conhecidos como **caras-pintadas**.

Ao final dos trabalhos da CPI, seus mem-

bros incriminaram o presidente da República. Assim, instaurou-se legalmente o processo de *impeachment*, que em 29 de setembro de 1992 foi aprovado no plenário da Câmara dos Deputados. Então, Collor foi impedido de exercer a função de presidente da República para ser julgado pelo Senado Federal.

Em 2 de outubro de 1992, o vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência da República, governando provisoriamente até 29 de dezembro, quando Fernando Collor entregou sua carta-renúncia durante seu julgamento no Senado Federal. Mesmo após sua renúncia, o Senado prosseguiu o julgamento de Collor, cassando seus direitos políticos por 8 anos.

Jovens com os rostos pintados de verde e amarelo, que ficaram conhecidos como caras-pintadas, durante manifestação pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor em 1992, em São Paulo (SP).

Em 2 de outubro daquele ano, o vice-presidente Itamar Franco (1930-2011) assumiu a presidência. Fernando Collor entregou então uma carta-renúncia durante seu julgamento no Senado. No entanto, mesmo após a renúncia de Collor, o Senado prosseguiu seu julgamento, cassando os direitos políticos do ex-presidente por oito anos.



Manifestação pelo impeachment de Fernando Collor em 1992, em São Paulo.

Lutas e conquistas da sociedade

Apesar das conquistas sociais garantidas pela Constituição de 1988, alguns artigos ainda precisaram ser regulamentados para que tais conquistas começassem a se tornar realidade.

Nesse sentido, em 12 de outubro de 1990 foi instituído o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, que faz disposições sobre um problema ainda grave no Brasil, a questão do menor. No dia a dia, muitas crianças brasileiras são vítimas de maus-tratos e abusos. Há crianças e jovens de até 18 anos vivendo em situação de abandono, obrigados a trabalhar antes mesmo de se alfabetizar ou enfrentando problemas com seus familiares.

Segundo a Constituição, “é dever da família, da sociedade e do Estado garantir com absoluta prioridade os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes”. Mas, de que forma isso pode ser conseguido? São os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente que dão as orientações a respeito da ação dos **conselhos tutelares**, dos crimes cometidos contra crianças e adolescentes, dos processos de adoção etc.

Outra questão que também não foi totalmente resolvida pela Constituição de 1988 diz respeito à propriedade e ao acesso à terra. Embora a lei tenha determinado o papel social da propriedade, pouco foi feito para se atender à antiga reivindicação de reforma agrária feita por quem vive no campo.

Além disso, a questão do acesso à terra não envolve apenas os trabalhadores do campo, mas também a demarcação dos territórios indígenas e das áreas onde vivem as comunidades de remanescentes de quilombolas.

Para entender

Conselhos tutelares: órgãos municipais destinados a zelar pelos direitos das crianças e adolescentes. Sua organização e suas funções estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Foto de 1999

Esta foto está inserida no conteúdo que aborda o Governo Collor (1989 a 1992) e as manifestações populares que levaram ao seu *impeachment*. O texto está dividido em duas colunas. A fotografia que será objeto de análise (Figura 33), horizontal, foi inserida na parte inferior direita com o tamanho de 11,5 × 8 cm. Ela “invade” parte da primeira coluna, ocupa o espaço da segunda e a margem da página, além da mancha. Logo acima, ocupando o espaço também da margem, aparece a legenda em quadro com fundo preto e letras brancas: “Jovens caras-pintadas em São Paulo durante a votação do *impeachment* de Fernando Collor em 29 de setembro de 1992 (COTRIM, 1999c, p. 213)”. A foto está creditada para Salomon Cytrynoeicz/Pulsar.

Na mesma página do livro, vê-se também outra fotografia, com tamanho 4 × 3,5 cm, um retrato de Fernando Collor. Ele está ligeiramente de perfil, ocupando mais o lado direito da imagem, com expressão séria. O fundo é claro e há uma ligeira sombra da cabeça do retratado. Esta imagem ocupa a margem da página e não apresenta crédito de fotógrafo e/ou agência, mas contém a legenda (em itálico, mas com fonte bem menor que a do texto do livro): “O então presidente Fernando Collor procurava transmitir a imagem de ‘caçador de marajás’” (COTRIM, 1999c, p. 213).

Na foto maior (Figura 33) são vistos no primeiro plano três jovens sorridentes, sendo que uma das garotas está sendo pintada com tinta verde e amarela por um rapaz e outra moça. Ambos já têm os rostos pintados com verde e amarelo e o rapaz apresenta também o pescoço e a camiseta branca pintados. Ele usa um chapéu de cor escura e tem no braço o que parece ser um adesivo redondo em que é possível ler “Fora Collor” e um mapa do Brasil, entre outros escritos. Ao fundo, pode-se perceber a presença de outras pessoas, a cabine de um caminhão e bandeiras em verde, amarelo e vermelho. Na parte superior da foto, nota-se um fundo preto, provavelmente uma ponte, o que significa que a foto foi tirada ao ar livre, e não em um espaço fechado.

Figura 33 – Foto da edição de 1999

Fonte: COTRIM, 1999, p. 213.

Observando somente a fotografia maior, é possível segregar a imagem em dois planos principais: os jovens se pintando no primeiro plano e outros elementos com menor nitidez por trás deles. Esse contraste entre os jovens em foco e o fundo desfocado cria um destaque para os três, que estão sobrepostos aos outros elementos. O rapaz destaca-se ainda mais pelo contraste de sua pele e suas roupas claras com as roupas escuras das garotas. Ao mesmo tempo, existe uma continuidade entre essas três pessoas e o contexto que as rodeia devido a alguns elementos semelhantes: no canto esquerdo pode-se perceber uma moça de perfil com o rosto pintado com tinta vermelha – as cores são diferentes, mas ela também está com tinta no rosto e uma faixa na cabeça, indicando fazer parte da manifestação para a qual os três estão se preparando. No lado direito, ao fundo, há um caminhão ou caminhonete com bandeiras e lâmpadas, o que também indica que esses elementos fazem parte do mesmo contexto dos jovens.

Existe também um contraste nos elementos do fundo: a ponte escura, o chão de asfalto escuro e uma porção do céu claro entre eles. Isso tudo indica que essas pessoas estão em um local aberto, dentro de uma área urbana.

A legenda da foto complementa o texto, que menciona os “caras-pintadas” (e destaca essas palavras em *bold*) e explica quem eles eram. A legenda, portanto, complementa a informação, acrescentando o local e a data em que a foto foi tirada.

A foto e a legenda nos dão a entender que são eles os chamados caras-pintadas. No entanto, não é possível ver aqui o movimento de multidões de que fala o texto:

[...] ruas e praças do país foram tomadas por multidões que exigiam o *impeachment* (afastamento) de Collor. Nesse movimento, destacou-se a presença dos estudantes (posteriormente chamados de **caras-pintadas**, por terem pintado o rosto de verde e amarelo) exigindo ética e dignidade na vida pública. (COTRIM, 1999c, p. 213).

Possivelmente, os alunos podem entender a foto como um retrato dos jovens que estão se preparando para participar das manifestações mencionadas.

Supõe-se que os estudantes que utilizam este livro em sala de aula podem, a partir da fotografia e dos textos, ver como eram os caras-pintadas que participaram da manifestação em 1992 pintando os rostos de verde e amarelo. A foto demonstra isso, comprova isso. Isso se deve ao predomínio do signo indicial – nas palavras de Santaella (2010, p. 19), “O que dá fundamento ao índice é sua existência concreta”, ou seja, os alunos veem a foto como demonstração real (uma vez que o fotógrafo esteve ali, registrando o momento) dos acontecimentos. Julga-se que os alunos consigam apreender a partir da fotografia como eram os caras-pintadas – podem ver que eram jovens com rostos pintados com tinta verde e amarela. No entanto, não é possível, a partir dela, afirmar a dimensão das manifestações ou da multidão que participou delas. Também não é possível saber nada sobre outros grupos ou pessoas que foram atuantes dessas manifestações (organizações estudantis, trabalhistas etc.).

A foto tem caráter predominantemente indicial e icônico, pois procura mostrar aos estudantes quem teriam sido os caras-pintadas através da semelhança (iconicidade) e da verossimilhança (indicial). Como as fotos no livro didático têm caráter educativo, acredita-se que elas sejam escolhidas para mostrar aos alunos como a realidade ocorreu. Se não se tratasse de um livro didático, poderia ter caráter simbólico (talvez partidário), uma vez que se refere a um acontecimento político. No entanto, acredita-se que a pretensão seja apresentar a indicialidade da foto a fim de fazer os alunos compreenderem como eram os caras-pintadas.

Foto de 2009

O texto do livro da edição de 2009 (Figura 34) aparece em uma só coluna principal e com textos complementares à margem. Há um quadro intitulado “Para entender”, com fundo em cor salmão, explicando o que é uma “Comissão Parlamentar de Inquérito”. O quadro remete-se diretamente à expressão “Comissão Parlamentar de Inquérito” contida no texto principal, no qual se encontra destacado em vermelho.

Figura 34 – Página 290 do livro *Saber e Fazer História: História Geral e do Brasil*, 9^o ano, 2009



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2009c, p. 290.

A fotografia dessa edição (Figura 35) tem dimensões de 11,7 × 8 cm. Ela ocupa parte da mancha e a margem da página. Está creditada para Eder Chiodetto/Folha Imagem e tem uma legenda com fundo lilás, ligada à foto por pontos vermelhos, cujo texto é: “Jovens com os rostos pintados de verde e amarelo, que ficaram conhecidos

como caras-pintadas, durante manifestação pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor em 1992, em São Paulo (SP) (COTRIM; RODRIGUES, 2009c, p. 290)”. Note-se que na legenda a palavra “Jovens” está destacada em verde.

É possível ver pessoas jovens, fazendo movimentos de protesto com os braços. Boa parte delas veste roupas pretas e usa bandanas brancas nas quais se pode identificar a palavra “Justiça”. Ao fundo, diversas faixas e bandeiras cujo conteúdo é ilegível, mas aparentando se tratar de uma manifestação. Também dá para perceber a presença de árvores mais ao fundo, o que indica se tratar de um ambiente externo.

Figura 35 – Foto da edição de 2009



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 290.

Também se pode notar que ocorreu uma modificação na imagem: os rostos das pessoas que estão de frente para a câmera que captou a foto aparecem com uma manipulação – estão “pixelizados”⁵ –, o que faz com que não fiquem nítidos. No entanto, o efeito apresenta “pixels” grandes, mantendo essas faces não totalmente desfiguradas.

⁵ Pixels são blocos de cores que constituem uma imagem digital. Ao aumentar bastante uma imagem digital, é possível ver os pixels individuais, o que caracteriza a pixelização.

Em comparação, é possível ver na página logo a seguir o uso de pixelização diferente, que segue a convenção do uso desse recurso para impedir a identificação do rosto de uma pessoa (recurso este utilizado em diferentes meios, como em jornal, revista, televisão etc.) (Figura 36). Na foto dos caras-pintadas, ocorre uma “baixa pixelização”, o que impede o reconhecimento dos rostos, mas permite perceber não somente que são faces de pessoas jovens, mas também observar em detalhes o tipo de pintura facial que elas utilizaram (cores e traços). Desse modo, apesar da interferência do recurso digital, o aluno tem condições de ver como eram os caras-pintadas.

Figura 36 – Foto com utilização de recurso digital para distorcer as imagens dos rostos das pessoas retratadas



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 291.

Voltando à fotografia dos caras-pintadas, verifica-se que ela poderia ser segregada em alguns elementos: pessoas jovens participando de uma manifestação (com faixas nas cabeças, braços levantados, bocas abertas como que gritando); faixas com escritos em preto, vermelho, azul, que fazem parte da manifestação; e, ao fundo, árvores (pode-se perceber por continuidade que se trata de árvores, já que é possível ver somente alguns galhos e folhagem verde). Também pela continuidade pode-se deduzir que a foto mostra apenas uma parte dos manifestantes, pois nas laterais da imagem veem-se pessoas “cortadas” – por exemplo, um braço levantado à direita e meio rosto de

um rapaz à esquerda. Ainda há outro elemento que se pode segregar: a distorção que foi provocada nos rostos das pessoas retratadas. Trata-se de uma intervenção proposital durante a edição do livro e certamente tem algum objetivo definido.

A legenda, aqui, tem a mesma proximidade da fotografia que o quadro “Para entender” (Figura 34), o que poderia provocar dúvidas sobre a presença desses elementos. Um dos recursos utilizados para tornar a compreensão mais clara foi destacar a expressão “Comissão Parlamentar de Inquérito” em vermelho no corpo do texto, assim como dentro do texto no quadro “Para entender” – apesar de parecer um ruído visual, isso pode fazer com que o aluno estabeleça uma associação, como um *hiperlink* de internet. Outro recurso, desta vez para tornar claro que o texto no quadro lilás é a legenda da fotografia, foi o de inserir pontinhos vermelhos interligando a foto e o quadro. Portanto, nesse caso, a legenda serve para complementar a informação sobre os caras-pintadas, mencionados e destacados no texto. Ela completa o que o texto traz, acrescentando os dados sobre local e data da manifestação.

Na foto em análise, há a presença de diversas pessoas (e, conforme mencionado, pode-se entender como uma parte de uma multidão), todas jovens, fazendo gestos de protestos. A legenda reforça a ideia e informa que os retratados são os caras-pintadas, durante a manifestação pelo *impeachment*.

Ao ver a imagem, os alunos podem confirmar, em razão do predomínio do signo indicial no registro do fato, que os caras-pintadas pintavam os rostos e eram jovens que participaram das manifestações. Assim como na foto de 1999, não se pode perceber a dimensão da multidão que esteve no protesto, mas é possível ter uma ideia melhor da multidão do que a anterior (Figura 37).

Figura 37 – Fotos das edições de 1999 e 2009

Fontes: COTRIM, 1999c, p. 213 e COTRIM; RODRIGUES, 2009c, p. 290.

No entanto, pode-se pensar na pixelização como um legi-signo, pois se trata de um recurso – uma convenção – utilizado pelas indústrias gráfica e audiovisual que é reconhecido e compreendido somente se os intérpretes, consumidores de imagens, conhecerem essa convenção. Tal recurso é usado para “censurar” rostos de pessoas em imagens quando estas não podem ou não desejam ser identificadas. Outros exemplos de obtenção do mesmo tipo de efeito são as tarjas pretas sobre os olhos dos retratados ou a distorção de vozes, com a finalidade de tornar as pessoas não identificáveis aos intérpretes.

Nos livros didáticos, esse cuidado deve-se à intenção das editoras em se preservar contra eventuais processos legais referentes ao direito de uso de imagem.

Apesar de se tratar de uma manifestação pública, a editora deveria ter a autorização dos retratados para reproduzir essa foto no livro, o que seria difícil de obter pelo grande número de pessoas e pela dificuldade em localizá-las. Portanto, optou-se por interferir na imagem, mas somente o suficiente para que os alunos possam visualizar na foto que se trata de uma manifestação feita por pessoas jovens cujos rostos estão pintados de verde e amarelo.

Contudo, é válido destacar que, como consenso entre as editoras de livros didáticos – reforçado pela lei de uso de imagem, que se refere a pessoas públicas –, que fotos internacionais e de personalidades públicas não sofrem, nas publicações, as restrições relacionadas ao direito de uso de imagem. Um exemplo é a fotografia imediatamente anterior à analisada. Nela aparecem Fernando Collor discursando durante sua posse tendo ao lado a primeira-dama (Figura 38), sem que ocorra intervenção em seu rosto. Outro exemplo que ilustra esse caso é a foto de operárias chinesas em uma fábrica (Figura 39), na qual é possível ver com clareza os rostos das mulheres.

Figura 38 – Foto da posse de Fernando Collor de Mello, 1992



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2009c.

Figura 39 – Foto de trabalhadoras chinesas em uma fábrica



COTRIM; RODRIGUES, 2009c.

Devido à manipulação na imagem realizada durante a edição do livro, é possível deduzir o que os estudantes percebem sobre ela: boa parte, provavelmente, sequer notaria a interferência (a foto muitas vezes pode ser vista somente como ilustrativa nos livros didáticos). Entre os que percebessem, poderíamos supor duas reações: os alunos poderiam achar que se trata de uma falha de impressão (ou erro na edição), ou então poderiam questionar o porquê dessa interferência. No entanto, mesmo que reconheçam o legi-signo, talvez seja difícil para outros estudantes e mesmo o professor compreender o motivo da manipulação.

Foto de 2012

O texto da edição de 2012 (Figura 40) encontra-se em uma só coluna, tendo às margens quadros explicativos complementares. Na página há à margem direita um quadro em azul intitulado “Para entender”, que explica o que são “conselhos tutelares”, termo que está em destaque no texto, sombreado também em azul. Há ainda uma legenda da foto em azul-escuro: “Manifestação pelo *impeachment* de Fernando Collor

em 1992, em São Paulo” (COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 305). A foto está dentro da mancha.

Figura 40 – Página 305 do livro *Saber e Fazer História*, 9º ano



COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 305.

A fotografia dessa edição (Figura 41) tem dimensões de $12,5 \times 7$ cm. Ela não apresenta o crédito ao lado, como nos casos anteriores, mas podemos encontrá-lo ao final do livro, na página de créditos: Epitácio Pessoa/AE.

A imagem foi fotografada a partir de uma vista superior, uma vez que mostra uma multidão na rua carregando cartazes e bandeiras durante uma manifestação. Há em destaque um grande cartaz no qual se lê a mensagem “Fóra Collor Impeachment” [sic] (COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 305). No canto superior direito é possível ver um semáforo com a cor vermelha acesa e uma faixa de pedestres no canto superior esquerdo, o que reforça o local da foto, uma rua ou avenida larga. Entre a multidão, são vistas bandeiras diversas, como as do Brasil, do PT (Partido dos Trabalhadores), da

UNE (União Nacional dos Estudantes), entre outras. Desse modo, considerando-se o aspecto indicial do signo como registro de um fato, pode-se compreender que se tratou de uma manifestação pública, ocorrida em local público e que interferiu no cotidiano da cidade. Por outro lado, considerando o aspecto simbólico, percebe-se que a manifestação reuniu entidades políticas e estudantis, que visavam interferir diretamente na rotina da cidade (estão em uma grande avenida de São Paulo) para chamar a atenção dos diversos setores sociais. Os logotipos dessas entidades, de acordo com a semiótica peirciana, funcionam como legi-signos, pois são convenções reconhecidas por aqueles que conhecem seus elementos.

Figura 41 – Foto da edição de 2012



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 305.

No que se refere aos interpretantes gerados, potencialmente (ou seja, referente ao interpretante imediato), os alunos podem ver na foto o teor da manifestação, ter ideia da multidão que saiu às ruas para protestar contra o presidente. No entanto, se esses alunos não tiverem conhecimento prévio sobre esses acontecimentos (a experiência colateral, nos termos de Peirce), não saberão quem foram os caras-pintadas, nem como eles eram (ou por que eram chamados desse modo). O texto nesta edição, aliás, sequer menciona o termo “caras-pintadas”.

Considerações parciais

As três fotos analisadas pretendem ilustrar e complementar o texto sobre o governo Collor e o seu *impeachment*, ocorrido em 1992. As datas das fotos não se alteram de uma edição do livro para outra, uma vez que se referem a um mesmo acontecimento histórico; no entanto, são três fotos diferentes da mesma ocasião, o que pode ocasionar leituras e entendimentos diversos pelos alunos. Observando novamente as três imagens (Figura 42), percebe-se que elas parecem formar um movimento de “distanciamento” do intérprete, no sentido de que a primeira mostra pessoas “de perto” e com destaque, a segunda apresenta diversas pessoas ainda próximas da câmera, e a terceira, uma multidão em uma foto aérea.

Figura 42 – As três fotografias analisadas de História





Fontes: COTRIM, 1999c, p. 213, COTRIM; RODRIGUES, 2009c, p. 290 e COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 305.

A foto de 1999 mostra com clareza um retrato dos caras-pintadas, em que é possível perceber o “clima” da pré-manifestação (os jovens sorrindo, se pintando, bandeira ao fundo, pessoas se movimentando) e algumas indicações de que se trata de um local aberto e público urbano. No entanto, não é possível apreender a partir dela como a manifestação ocorreu, a dimensão que tomou ou o impacto que ela teve na cidade e na sociedade.

Na foto de 2009, é possível ver tanto os caras-pintadas quanto uma parte da manifestação. Embora haja a interferência nos rostos das pessoas, ainda é possível ver como esses jovens se pintaram e ter uma ideia de como realmente foi a manifestação, o ato de protesto, através dos movimentos dos braços, das expressões de pessoas gritando, das faixas carregadas pela multidão. Pode-se ter aqui uma noção de que muitas pessoas se reuniram na ocasião. Também é possível supor que se trata de um local aberto porque é arborizado.

Na foto de 2012, já não é mais possível ver nenhuma informação sobre os caras-pintadas (que sequer são mencionados na legenda ou no texto). No entanto, nesta foto é possível verificar que a manifestação reuniu muita gente, entidades escolares e políticas, para protestar contra o presidente da República em uma grande avenida de São Paulo.

É possível pensar na foto da edição de 2012 como uma “solução” encontrada pelas editoras ao longo das edições para a questão do direito de imagem: a foto é distante, mostra a multidão, os cartazes, mas sem destacar nenhuma pessoa. Ela, portanto, demonstra uma realidade sob um ângulo diferente das anteriores.

Considerando-se novamente (conforme observado em relação às fotos dos livros de Geografia) que as fotos escolhidas devem ser didáticas, claras e informativas, é esperado que os alunos acreditem que elas mostrem a realidade – neste caso, eventos

ocorridos durante o *impeachment* do presidente Collor em 1992. Ou seja, em relação à foto de 1999, o aluno crê que os caras-pintadas eram como os vistos na imagem e que os jovens retratados pintaram os rostos durante a votação do *impeachment*; na foto de 2009, a legenda traz a informação de que os jovens pintados estão participando de uma manifestação, e o aluno acredita que a manifestação se deu dessa maneira mostrada; na foto de 2012, é vista a manifestação em uma foto aérea, permitindo uma “prova” da realidade diferente da mostrada nas duas fotos anteriores.

No entanto, mais uma vez reitera-se que as fotos utilizadas foram produzidas a partir de convenções e normas – *legi-signos*, nos termos de Peirce. Elas procuram, através das relações de semelhança, mostrar algo que existiu. No entanto, há a presença de mais um elemento importante que deve ser considerado também um *legi-signo*: a manipulação (pixelização) da foto de 2009, que utilizou uma convenção do mercado audiovisual para evitar problemas legais com a questão do direito de imagem das pessoas retratadas.

Considerações finais

Como foi possível observar nesta pesquisa, desde a sua origem, a fotografia ganhou caráter documental devido à sua natureza científica (física e química). No entanto, viu-se também que ela nunca é neutra, pois existem as escolhas do fotógrafo, as manipulações durante e depois do disparo, os diferentes modos de ver dos intérpretes. Além disso, a fotografia traz em si características de diferentes tipos de signos – em termos de Peirce, icônicos, indiciais e simbólicos –, dependendo do contexto em que são usadas e de quais propósitos sua utilização possui. Depois, viu-se como a fotografia pode ser usada como elemento de comunicação em livros didáticos. O Capítulo 2 fez um breve histórico do livro didático no Brasil e apresentou alguns tipos de usos da fotografia nos livros de História e Geografia. Desse modo, procurou-se cumprir nosso objetivo específico de estudar o potencial da fotografia como elemento de significação nos livros didáticos.

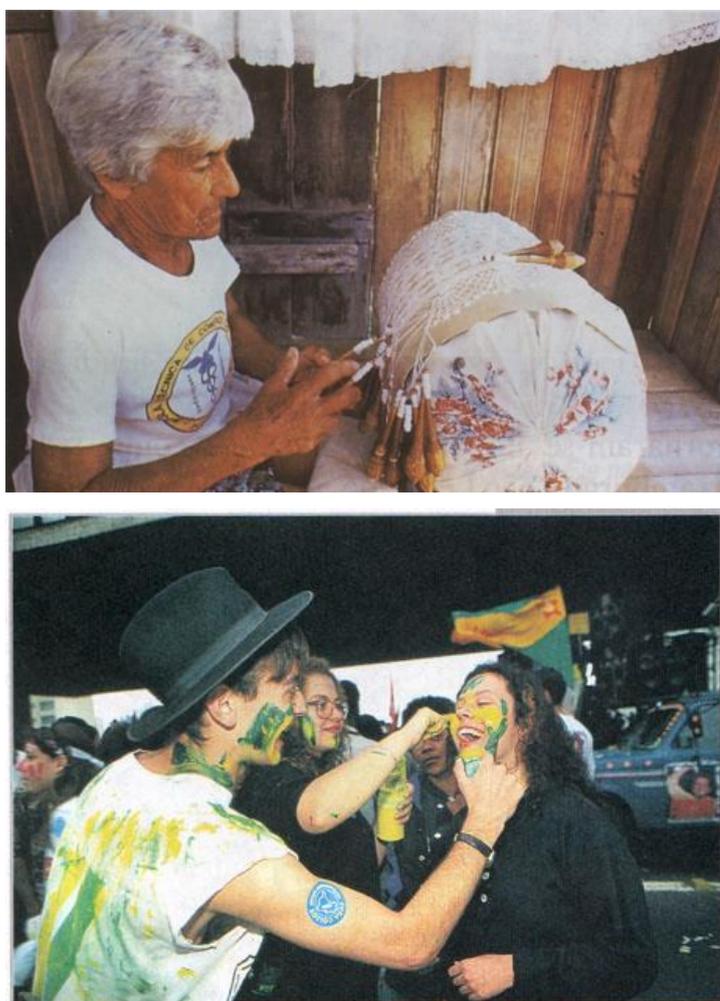
O segundo objetivo específico foi alcançado no Capítulo 3, no qual foi apresentada uma introdução à teoria semiótica de Charles Peirce, além da análise de fotografias de três edições diferentes de livros de Geografia e de História. Procurou-se cumprir também nessas análises o terceiro objetivo específico: o de verificar quais aspectos dos parâmetros curriculares e da legislação brasileira podem estar relacionados à ocorrência de mudanças nas fotografias dos livros didáticos.

Verificando novamente as seis imagens analisadas no Capítulo 3, é possível, agora, fazer algumas observações finais.

As fotos dos livros publicados na década de 1990 (a da senhora trabalhando em uma renda e a dos estudantes pintando o rosto) foram produzidas na época das mudanças nas leis de direito autoral e de direito à imagem, período em que o governo começou a realizar a avaliação dos livros inscritos no PNLD e passou a estabelecer critérios de qualidade, além de criar os parâmetros curriculares. Desse modo, tais fotos não foram afetadas diretamente pelas leis que estavam sendo implantadas. Como nessa década ainda estava se iniciando o uso da internet, é possível deduzir que poucos alunos nesse período tinham acesso a ela. Portanto, essas imagens provavelmente foram um primeiro contato de muitos alunos com os imigrantes açorianos e sua renda típica, assim como com as manifestações do *impeachment* ocorridas alguns anos antes. Essas duas fotografias, como verificado nas análises, mostram pessoas para ilustrar os respectivos

assuntos abordados (os descendentes de imigrantes açorianos em SC e seu artesanato, e os caras-pintadas durante o *impeachment* do presidente Collor). Nesse sentido, pode-se supor que sejam bem-sucedidas em seu propósito. Os potenciais icônicos das fotografias cumprem a função de mostrar semelhança com o que o texto informa e com o que seriam as rendeiras descendentes de açorianos e os jovens caras-pintadas que participaram das manifestações. Por sua vez, os potenciais indiciais servem para comprovar como é uma descendente de açorianos e como eram os jovens manifestantes em 1992.

Figura 43 – Fotografias das edições da década de 1990: Geografia e História, respectivamente



Fontes: ADAS, 1996, p. 107 e COTRIM, 1999c, p. 213.

As fotos analisadas na sequência (a imagem escura da mulher fazendo renda e a dos caras-pintadas durante uma manifestação contra o Collor) têm características

diferentes das primeiras. Ambas parecem ter sido escolhidas como opções para ilustrar (e complementar) os conteúdos propostos, mas sem que a editora corresse o risco de processos por causa do uso de imagem indevida dos retratados.

A foto do livro de Geografia é de um banco de imagens (Pulsar), então pode-se supor que o fotógrafo já a tenha produzido com o propósito de não identificar a mulher retratada. A solução encontrada por ele foi apresentar apenas uma silhueta da mulher e de seu apetrecho de rendas, além de destacar a renda branca na parte superior da imagem. Com isso, a legenda ajuda a identificar o que está na foto e acrescenta informações a ela. No caso da segunda foto do livro de História, há uma foto de uma agência de notícias (Folha Imagem, atual Folhapress), do grupo do jornal *Folha de S.Paulo*. O próprio crédito da foto já auxilia a reforçar o caráter indicial da imagem, uma vez que se trata de uma foto de um grande jornal brasileiro e, por isso, deve ser verdadeira. Desse modo, ela possui características de ícone e índice, conforme visto no Capítulo 3, e procura mostrar como eram os caras-pintadas e como foi uma manifestação contra o presidente Collor. No entanto, para os rostos das pessoas não aparecerem com nitidez, foi usado o recurso da pixelização, ou seja, da manipulação da imagem durante a edição do livro (o que constitui um legi-signo, também conforme verificado anteriormente). Desse modo, a solução encontrada pelos editores foi utilizar um recurso, uma convenção, para descaracterizar os rostos dos jovens manifestantes.

Percebe-se que, nos dois casos, o uso de recursos de iluminação fotográfica e de computação gráfica, para atender à legislação vigente, acabou por prejudicar as ilustrações. É verdade que as fotografias ainda conseguem transmitir alguma informação aos alunos, mas não de forma plena, dado que a sombra e a pixelização causam um certo ruído na mensagem.

Figura 44 – Fotos de 2002 e 2009 dos livros de Geografia e História, respectivamente



Fontes: ADAS, 2002, p. 88 e COTRIM; RODRIGUES, 2009c, p. 290.

Na terceira série das fotografias analisadas, uma nova situação: o plano detalhe e o plano geral evitam que a representação mostre o rosto das pessoas que estão em cena.

Na terceira foto de Geografia, há a imagem em *close* de um apetrecho de renda (desta vez identificada na legenda como renda com bilros) e de uma mão a confeccionando. Quanto ao aspecto icônico, a foto mostra ao aluno a semelhança, ou seja, como é uma renda com bilros; indicialmente, ela comprova isso. Aqui não há o retrato de uma pessoa, apenas de suas mãos. Desse modo, é fornecida ao aluno com clareza a imagem do artesanato, mas nenhuma outra característica dos descendentes de açorianos pode ser percebida (exceto, talvez, a cor de pele da mulher). Ou seja, ela

provavelmente transmite informações com mais eficiência que a segunda foto, mas perde algumas em relação à primeira.

No caso da foto de História, trata-se de uma imagem aérea, distante, que transmite outras ideias sobre o *impeachment* de Collor. Primeiramente, não são vistos os caras-pintadas (que são mencionados rapidamente, mas não chegam sequer a ser chamados assim no texto), nem é detectada a presença de jovens na manifestação. No entanto, a foto, como signo icônico e indicial, consegue mostrar ao aluno a dimensão da manifestação, a presença de entidades escolares e políticas, o impacto na sociedade que ela pode ter causado em razão da multidão tomando uma grande avenida de São Paulo.

Figura 45 – Fotos das edições de 2012 e 2013 de Geografia e História, respectivamente



Fontes: ADAS; ADAS, 2011, p. 220 e COTRIM; RODRIGUES, 2012c, p. 305.

É preciso considerar que, ainda que o escopo desta pesquisa esteja nas relações entre as mudanças no uso da fotografia em livros didáticos e as alterações nas

legislações que tratam desse campo, as mudanças de paradigmas no uso das imagens nos livros se devem também, entre outros fatores: às modificações no próprio pensamento do historiador e do geógrafo; às alterações pedagógicas que foram ocorrendo ao longo das décadas; às mudanças cognitivas dos alunos, cada vez mais acostumados à presença das imagens em seu dia a dia; às modificações no design gráfico editorial. Ou seja, as mudanças no uso das imagens nos livros didáticos têm relação com as alterações no percurso das ciências, assim como as práticas cotidianas no mundo. O livro didático precisa acompanhar essas mudanças.

No entanto, foi possível verificar que as mudanças nas fotografias em livros didáticos também acompanharam alterações em alguns textos oficiais, como leis brasileiras, parâmetros curriculares publicados pelo governo, editais para avaliação e compra dos livros didáticos. Estes, por sua vez, foram se modificando conforme as mudanças citadas ocorriam. Ou seja, conforme a realidade do país, a pedagogia, a pesquisa, as percepções cognitivas etc. foram se alterando, o que refletiu nas leis do país e nos critérios exigidos pelo governo para a produção dos livros didáticos.

Embora os livros didáticos ainda sejam parte fundamental do ensino em sala de aula, não se pode ignorar a presença de todos esses outros elementos. Como também afirmado antes, os editais e os critérios de avaliação vão tentando acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e na educação. Um exemplo disso é que, em 2012, pela primeira vez, os editores puderam inscrever, para o PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse material deveria ser em forma de DVD e ser enviado a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental como recurso adicional a escolas ainda sem acesso à internet. Também deveria incluir conteúdos como jogos educativos, simuladores e infográficos animados.

O PNLD 2015, cujo edital foi lançado também em 2012, apresentou a previsão de as editoras fornecerem obras multimídia, reunindo livro impresso e digital. Este deveria trazer o mesmo conteúdo do livro impresso acrescido de objetos educacionais digitais como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros. No entanto, o edital permitia ainda a apresentação de obras somente impressas também.

Com essas requisições, procurando acompanhar as mudanças na sociedade, diversas áreas relacionadas ao meio editorial foram se adaptando. Por exemplo, os bancos de imagens começaram a produzir e disponibilizar para licenciamento conteúdos

digitais (vídeos, animações, gráficos animados etc.); fotógrafos começaram a se adaptar a essas necessidades; iconógrafos passaram a ter que pesquisar novos tipos de materiais.

Certamente poderá ser objeto de futura pesquisa a análise das imagens nesse novo formato de material didático. Será importante verificar se o conteúdo dos livros realmente está se modificando e se esse material trará aos alunos novas leituras, novas linguagens, novas formas de apreender o mundo. Também será importante estudar futuramente a função que a fotografia terá ou não nesses novos materiais. Como eles ainda estão começando a ser distribuídos, poderão ser objeto de estudo em diversas pesquisas na área de comunicação, educação, entre outras.

Referências

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, M. E. B. **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BRASIL. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014**. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

_____. **Legislação sobre direitos autorais**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v. 12/ coord. geral Ligia Chiappini)

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro – 1. Teoria Geral do Direito Civil**. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

DUARTE, Marcos Nepomuceno. **O livro como espetáculo: transformações do campo editorial com o advento do e-book**. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2011.

FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em:

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

HESPANHOL, A. N. A avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: o PNLD 2005 (5ª a 8ª série). In: SPOSITO, M. E. B. **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.

_____. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 4. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

MEC. **Guias do Livro Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Aplnd&Itemid=668>. Acesso em: 4 mar. 2013.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005)**. São Paulo: Unesp, 2011.

NEVES, Alessandra Helena. **Direito de autor e direito à imagem: à luz da Constituição Federal e do Código Civil**. Curitiba: Juruá, 2011.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. The Art of Reasoning. **Collected Papers**, v. 2, n. 281, Cap. II, Harvard University Press. Trad. francesa de Gérard Deledalle em **Écrits sur le signe**. Paris: Seuil, col. L'ordre philosophique, 1978.

PELUSO, Marília Luíza. O processo de avaliação do livro didático de Geografia, uma aposta no futuro. In: SPOSITO, M. E. B. **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROUILLÉ, André. **A fotografia entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO,

M. E. B. **Livros didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? In: SPOSITO, M. E. B. **Livros didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

Documentos de Análise

ADAS, Melhem. **Geografia 2**: o Brasil e suas regiões geoeconômicas. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **Geografia 6^a série**: Construção do espaço geográfico brasileiro. São Paulo: Moderna, 2002.

_____; ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas 7**. São Paulo: Moderna, 2011.

COTRIM, Gilberto. **Saber e Fazer História 5^a série**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1999a.

_____. **Saber e Fazer História 7^a série**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1999b.

_____. **Saber e Fazer História 8^a série**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1999c.

_____; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História 6^o ano**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Editora Saraiva, 2009a.

_____; _____. **Saber e Fazer História 8^o ano**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Editora Saraiva, 2009b.

_____; _____. **Saber e Fazer História 9^o ano**: Mundo contemporâneo e Brasil república. 6. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009c.

_____; _____. **Saber e Fazer História 6^o ano**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2012a.

_____; _____. **Saber e Fazer História 8^o ano**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2012b.

_____; _____. **Saber e Fazer História 9^o ano**: 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012c.