

IMAGENS VISUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: FORMAS DE CONTROLE E AVALIAÇÃO DESDE 1990 ATÉ A ATUALIDADE

*João Batista Gonçalves Bueno**

*Maria de Fátima Guimarães***

*Arnaldo Pinto Junior****

Resumo: Este artigo aborda as formas de controle e avaliação das metodologias de leitura de imagens visuais instituídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do final da década de 1990. Procura-se relacioná-las às concepções histórico-pedagógicas vigentes no período, pontuando como essas normas ou concepções teóricas orientaram as formas de tratamento das imagens visuais impressas nos livros didáticos de História. O artigo defende que as normas oficiais de controle de produção dos livros e os sistemas de avaliação pelos quais estes passaram a ser julgados acabaram por interferir no processo de produção das atividades didáticas e na elaboração de diferentes metodologias de ensino que utilizavam iconografias como fontes documentais.

Palavras-chave: PNLD, livros didáticos, ensino de história, imagens.

VISUAL IMAGES ON HISTORY DIDACTICS BOOKS: THE FORMS OF CONTROL AND EVALUATION FROM 1990 TO ACTUALITY

Abstract: This article approach the forms of control and evaluation of reading methodologies and visual images instituted by the National Program of the Didactic Book, in Portuguese (PNLD), from the end of the 1990 decade. It has searched to relate them to the pedagogical-historic conceptions, punctuating how these norms or theoretical conceptions have oriented the forms of treatment of the visual images printed on the didactic books of History. It defends that the official norms of control of production of the books and the systems of evaluation by which they have come to be judged by ended up interfering on the process of production of the didactic activities and in the makings of different teaching methodologies that used iconography as documental source.

Keywords: PNDL, didactic books, history teaching, images.

Na atualidade, os professores de História são incentivados a trabalhar com imagens visuais, sobretudo as coloridas, em sala de aula. No Brasil e em grande parte dos países ocidentais, os livros didáticos de História, seguindo esta tendência, valorizaram o uso de tais imagens. Estas, juntamente com os textos explicativos, apresentam aos leitores os conteúdos ensinados na disciplina escolar de História. Ressaltamos que, nos livros didáticos de História, as imagens visuais passaram a ser usadas também na composição dos espaços

destinados às atividades e aos exercícios de fixação de conteúdos. Acreditamos que tal fato colaborou para o desencadeamento de diferentes propostas de metodologias destinadas à leitura de imagens visuais, abordadas enquanto documentos históricos, em diferentes livros didáticos de História. É necessário pontuar, ainda, que o livro didático se entrecruza com a presença crescente de produções fortemente marcadas pela História Social e pela História Nova, na seara historiográfica brasileira, desde meados da década de 1970 e início da década de 1980. Alguns documentos oficiais do governo federal, no que tange à educação e às concepções histórico-pedagógicas, vigentes nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, foram responsáveis por impulsionar a forma pela qual foram definidas as metodologias de leituras de imagens visuais que aparecem nos livros didáticos de História. Além disso, os processos de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde 1999, privilegiam, dentre seus itens de avaliação, os critérios que orientam a apresentação e o uso das imagens visuais nos livros didáticos.

Motivados por este processo de controle e avaliação estabelecido pelo Estado, abordamos os guias do PNLD para os de 1999, 2002, 2005 e 2008 com o intuito de analisar como tais documentos oficiais acabaram por estimular a conformação de diferentes metodologias de leitura de imagens visuais presentes nos livros didáticos de História. Este nosso procedimento visa aprofundar as discussões que privilegiam as relações entre passado e presente no ensino de História e busca entender como se deram os processos de valorização de determinadas metodologias de leitura de imagens visuais, em detrimento de outras. Para tanto, nos propomos trazer à tona indícios de questões relativas às práticas educacionais de História, vigentes no tempo presente.

Com o intuito de facilitar a compreensão de nossa abordagem, dividimos a análise em três momentos distintos. No primeiro, tecemos um breve levantamento dos documentos oficiais produzidos da década de 1970 até a primeira metade da década 1980, porque no período vigoraram as políticas de controle de livros didáticos estabelecidas pelo Instituto Nacional do Livro Didático (INLD) e tivemos a promulgação da Lei nº 5692/71 no Brasil. A maioria dos livros didáticos de História impressos então apresentava os conteúdos de acordo com as concepções da História tradicional, na qual se valorizavam fatos históricos a reboque dos chamados heróis nacionais, norteando-se pelos métodos psicopedagógicos tecnicistas (BIGGE, 1977; BUENO, 2011). O segundo momento se reporta ao período de 1985 a 1998, no qual temos a criação do PNLD, em 1985; o lançamento das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, em 1986; a promulgação do Plano Decenal de Educação para Todos¹, em 1993; e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. Esses documentos oficiais contemplavam as concepções de ensino de

História que valorizavam as abordagens historiográficas da História Nova ou da História Social. Em relação às concepções pedagógicas, destacaram-se o incentivo às práticas educacionais que utilizavam os pressupostos teóricos da Pedagogia libertadora de Paulo Freire ou da Pedagogia crítico-social de conteúdos (SAVIANI, 2000; SILVA, 2004). E o terceiro compreende os anos subsequentes ao lançamento dos PCNs até a atualidade. Nesse período ocorreram os processos de avaliação do PNLD, que visavam o lançamento de “Guias de livros didáticos” para os anos de 1999, 2002, 2005 e 2008, a partir dos quais o governo federal passou a controlar com maior rigor a produção dos livros didáticos de História. Desde então, as imagens visuais ou as iconografias passaram a ser abordadas como documentos históricos e, em muitos desses livros, foram incorporadas ao conteúdo das atividades didáticas que valorizam a produção de conhecimento a partir das concepções da teoria genética de Piaget e da teoria sociocultural desenvolvida com base nos trabalhos de Vygotsky (MARCHESI; MARTÍN, 2003).

O primeiro movimento

A concepção de ensino de História que prevaleceu no Brasil, desde as décadas finais do século XIX até o fim da década de 1970, obedecia às construções teórico-metodológicas que seguiam os desenvolvimentos de temas e das sequências conceituais derivadas das versões da História tradicional² (BITTENCOURT, 2002; GATTI JR., 1998; STAMATTO, 2007). Os livros didáticos apresentavam os conteúdos a partir de uma sucessão linear dos fatos históricos, de acordo com uma lógica fundada na relação simplista e mecânica das causas e das consequências. As iconografias nos livros didáticos, até a década de 1970, apresentavam versões visuais dos fatos consagrados pela história, de heróis e autoridades nacionais, que se destacaram na política e na economia.

No ano de 1971, em plena ditadura militar, foi promulgada a Lei nº 5692/71, que ficou conhecida como a “Reforma Educacional de 1971”. Essa lei instituiu, dentre outras normatizações, uma nova forma de organização curricular das disciplinas, estabelecendo para tanto um maior controle sobre os objetivos e os conteúdos que deveriam ser estudados pelos alunos do 1º grau e ampliando para oito anos a obrigatoriedade dos alunos brasileiros frequentarem a escola. Na época, as normas estabelecidas pelas políticas governamentais orientavam que os livros didáticos apresentassem os textos com uma linguagem adaptada à faixa etária dos alunos. Também sugeriam que tais textos deveriam ser reduzidos e intercalados por imagens visuais. Mas não havia uma obrigatoriedade do uso de imagens visuais nem orientações de como imprimi-las. Assim, encontramos nos livros didáticos de História editados no período desde imagens visuais que apresentavam legendas explicativas, que relacionavam seus

conteúdos aos textos explicativos, até imagens sem legendas ou, ainda, imagens que traziam legendas desconectadas do assunto tratado no texto do capítulo. Entre os referenciais psicopedagógicos que se destacam na década de 1970, encontram-se os movimentos ligados à tecnologia educacional (BIGGE, 1977; BUENO, 2011). Segundo Araújo:

Durante os anos 70, o cenário pedagógico assistiu à hegemonia da expectativa de que os benefícios da tecnificação nesse campo seriam salutares ao processo de ensino e aprendizagem. Os elementos constituintes do que se denomina por tecnicismo não se restringem à utilização, mais ou menos, maciça de recursos tecnológicos no ensino, mas à expectativa, à crença, à convicção, à esperança, à confiança de que o emprego de recursos técnicos (sejam audiovisuais, óticos, eletrônicos, cibernéticos ou propriamente técnicas de ensino tais como instrução programada, o micro ensino, o estudo por meio de fichas, os módulos instrucionais, as máquinas de ensinar, a teleeducação, etc.) solucionariam ou teriam papel preponderante na solução das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem (ARAÚJO, 2006, p.45).

As propostas de desenhos de instrução defendidas por Robert M. Gagné e J. Briggs Leslie³ passaram a compor os conteúdos dos livros destinados à formação de professores⁴ de ensino do 1º e 2º graus. As ideias desses autores foram muito divulgadas nos meios acadêmicos. Na época, foram publicados diferentes livros destinados à formação de professores, que defendiam o uso de audiovisuais e de imagens visuais na educação. Em tais livros, as teorias psicopedagógicas eram apresentadas para dar sustentação teórica aos educadores, no que tange ao uso de recursos tecnológicos. As propostas de ensino deveriam ser baseadas no conhecimento científico produzido pela psicologia experimental da aprendizagem, pelas teorias da comunicação, pelas análises de sistemas, pela cibernética e pela psicologia experimental da percepção (FERREIRA; SILVA JR., 1976, p. 91). Foram esses referenciais teóricos que nortearam a produção dos livros didáticos do período, oportunizando o suporte teórico metodológico que fundamentou a ampliação do uso de imagens visuais nos livros didáticos.

As propostas de leitura de imagens visuais com fins didáticos mantinham um papel secundário em relação à prática de leitura dos textos escritos. Ou seja, as imagens eram utilizadas apenas para que os alunos visualizassem as informações que eram fornecidas pelos textos escritos. Essas propostas de leitura obedeciam à tradição que vigorava

desde o século XIX nos livros didáticos. São permanências que pressupunham que o aluno deveria ser guiado pelos textos escritos para reconhecer nas imagens visuais as cenas de determinados fatos históricos ou, então, tais imagens serviriam para exibir as características físicas dos personagens representados, as formas de se vestirem ou os atributos que representavam o poder daqueles que se destacaram na História. A hierarquização dos textos escritos sobre as imagens visuais norteava também a identificação dos espaços geográficos e, em alguns casos, estimulava a criação de atividades artísticas. Hoje em dia, muitos livros didáticos ainda utilizam as imagens visuais apenas como fonte de reconhecimento dos objetos representados, sendo, portanto, uma forma limitada de leitura de imagens visuais, o que pode significar uma noção limitada de uso de fontes imagéticas como documentos históricos.

O segundo movimento

No período que compreende os anos subsequentes a 1985 e que se estende até 1998, alguns livros didáticos de História passaram a apresentar uma confluência de abordagens relacionadas à História marxista, que era associada tanto à Pedagogia libertadora de Paulo Freire como à Pedagogia crítico-social de conteúdos (SAVIANI, 2000; SILVA, 2004). Durante esses anos, foram implementadas pelo governo novas propostas de ensino de História que valorizaram a crítica social, tomando base problemas do tempo presente. Muitos livros didáticos seguiram essa tendência, apresentando situações históricas localizadas no presente, procurando relacioná-las com fatos ocorridos no passado. Esperava-se, com esse tipo de procedimento, criar situações de aprendizagem problematizadoras que desenvolvessem o senso crítico dos alunos. Após o ano de 1986, tanto historiadores como professores das escolas de 1º e 2º graus, acompanhando as ideias divulgadas pelas Propostas Curriculares para o Ensino de História dos Estados de São Paulo e Minas Gerais (1986), iniciaram um forte movimento de crítica à História tradicional, bem como à História marxista ortodoxa (economicista, progressista, portadora de verdades absolutas, dentre outras dimensões banalizadoras). Segundo Mendes e Lopes, os historiadores:

[...] que se preocupavam com o ensino de História, escreviam que a aprendizagem de seu conteúdo deveria se revestir de maior dinâmica, para que o aluno se sentisse como o seu construtor. A pesquisa, como metodologia de ensino mais apregoada nas propostas curriculares continuou sendo recomendada. Além disso, existia o objetivo de contribuir para a construção de identidade desse cidadão. Surgiram também discussões sobre a

interdisciplinaridade e os eixos temáticos eram o canal através do qual deveriam incluir conhecimentos relativos a outras áreas, como português, geografia, ciências. Ao lado disso, se ampliava a influência de outras linhas historiográficas, como a história do cotidiano, das mentalidades. Temas até então, não privilegiados pela historiografia brasileira tornaram-se objeto de reflexão dos profissionais da História, enriquecendo o seu campo de atuação (MENDES; LOPES, 2008, p. 200).

As Propostas Curriculares de São Paulo e Minas Gerais foram elaboradas nos anos finais da ditadura militar e lançadas no início da “Nova República”. São documentos que geraram uma série de tensões e conflitos entre os profissionais que pertenciam às escolas e as equipes que as elaboraram, bem como tais propostas foram o pivô de uma guerra de símbolos, ancorada no desenvolvimento da modernidade capitalista (BENJAMIN, 1989) em nosso país. Nesse período, o ensino de História valorizava abordagens de diferentes temporalidades, relacionando-as com o cotidiano dos alunos. As propostas curriculares de ensino de História faziam parte do processo que procurava dar respostas aos novos paradigmas que se colocavam para a História, em especial aqueles ancorados nas contribuições teóricas de Michel de Certeau, Jacques Le Goff e Marc Ferro, bem como nas produções historiográficas de Edward Palmer Thompson e do filósofo Michel Foucault (GALZERANI, 2005, p. 52). Seguindo essas indicações, a maioria das editoras de livros didáticos produziu obras que traziam diferentes metodologias e práticas de sala de aula, baseadas, principalmente, nas concepções da história-problema e nas linhas de pensamento psicopedagógico construtivista e sociocultural, defendidas respectivamente por Jean Piaget e por Vygotsky. Foram inseridos nos capítulos de tais livros didáticos de História: trechos de documentos escritos de época e de artigos de historiadores consagrados, notícias de jornais e revistas, poesias, letras de músicas populares, histórias em quadrinhos, caricaturas, charges e reproduções de imagens visuais, dentre outras fontes documentais.

Em 1985, ainda no primeiro ano do mandato do presidente José Sarney, foi criado o PNLD⁵, que passou a ser responsável pelo estabelecimento de diversas mudanças em relação às políticas de controle e avaliação de livros didáticos. Esse programa era coordenado em âmbito nacional pela Fundação de Apoio ao Estudante (FAE). Bezerra e Luca asseveram que cabia à FAE:

[...] realizar o planejamento, compra e distribuição do

livro didático com recursos federais; [garantir a] não interferência do Ministério da Educação no campo da produção editorial, que ficava a cargo da iniciativa privada; escolha dos livros pelos professores; reutilização dos livros por alunos de anos subseqüentes, especificações técnicas rigorosas, visando ao aumento da durabilidade; início da organização de bancos de livros didáticos; oferta restrita aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias. Assim, a política adotada reservava ao poder público o papel de mediador entre os professores e a produção editorial, sem que houvesse referência a padrões de qualidade ou políticas públicas para o setor (BEZERRA; LUCA, 2006, p.31).

No ano de 1993, no governo de Itamar Franco, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Plano Decenal de Educação para Todos, com incentivo da UNESCO, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, da UNICEF e do Banco Mundial. Esse plano defendia, dentre outras prioridades: a melhoria qualitativa dos livros didáticos, a importância da capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar seus livros e a implementação de uma nova política para o livro didático no Brasil (BEZERRA; LUCA, 2006). Como resultado desse Plano, o Estado implementou um rigoroso sistema de avaliação de livros didáticos, que culminou com o primeiro PNLD, em 1997⁶. O Programa fez apenas a avaliação dos livros didáticos distribuídos para os alunos de 1ª a 4ª séries, sendo que, para a área de História, diferentes profissionais ligados ao ensino e à academia participaram dele e foram coordenados pela Prof.^a Dr.^a Ernesta Zamboni. A maioria dos autores dos livros didáticos editados nesse período entendia que a leitura de imagens visuais poderia ser aprendida de forma semelhante às praticadas pela leitura dos textos escritos. Neste caso, encontramos imagens visuais, isoladas ou compondo séries de imagens de forma a sugerir que o professor desenvolvesse, junto aos seus alunos, problematizações que partiam do presente para o passado. Tinha-se a tendência de valorizar o texto escrito em detrimento da imagem visual.

O terceiro movimento

Em 1998, em consonância com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foram lançados pelo Estado os PCNs destinados à Educação Básica. No âmbito da disciplina escolar História do nível fundamental, os PCNs passaram a valorizar propostas de trabalho que privilegiavam o estudo por eixos temáticos, sobretudo considerando os referenciais teóricos da História Nova. Buscando adequar os livros didáticos às novas propostas curriculares, as editoras passaram a incluir imagens que traziam informações sobre o cotidiano,

tais como: propagandas, rótulos de mercadorias, capas de revistas, desenhos, literatura de cordel, fotografias de manifestações culturais, dentre outras.

Com a divulgação dos PCNs o uso de imagens visuais em livros didáticos como documentos históricos foi muito incentivado no ensino de História. Eles trouxeram instruções indicativas de como os professores deveriam trabalhar com as imagens visuais, sugerindo uma metodologia de leitura que partia da elaboração de uma sequência de questões acerca dos documentos iconográficos. Os PCNs exemplificam essa metodologia pela sugestão de um exercício de análise de uma gravura de Jean Batiste Debret (1768-1848) intitulada "O colar de ferro – castigo dos fugitivos". Tal sugestão propôs que os professores desenvolvessem com os alunos o seguinte tema: o trabalho no Brasil (PCNs de História, Nível Fundamental, 1998, p.87).

O aluno pode ser solicitado a ter as suas primeiras impressões – o que observa. Depois identificar personagens nela presentes, suas ações, vestimentas, calçados e adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéia de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre personagens, suas vestimentas e ações, seus personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo, como é a relação entre o título da gravura e a cena retratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de outro artista já conhecido. Além dessas indagações, o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura foi feita, qual o lugar que retrata, qual as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual meio tem sido divulgada, etc. É possível, também, incentivar o aluno a relacionar a gravura com contextos históricos mais amplos, solicitando que identifique ou pesquise outros eventos da

história brasileira relacionados a ela (PCNs DE HISTÓRIA, NÍVEL FUNDAMENTAL, 1998, p.87).

Ao propor uma forma de análise desse tipo, os autores dos PCNs procuraram abarcar o maior número possível de informações que poderiam ser lidas na imagem visual, apresentando uma metodologia de leitura que se caracteriza pela divisão em etapas de compreensão do documento visual. Na primeira etapa é proposto que o aluno faça a descrição da imagem. A seguir, ele poderia iniciar o processo de identificação das diferenças entre o tempo presente e o passado, construindo relações com algum acontecimento histórico. Em seguida, o aluno identificaria a autoria, o tempo de produção da obra, as intenções do artista ao elaborá-la e a localização da obra original. Finalmente, relacionaria o conteúdo das imagens com contextos históricos mais amplos. Esta metodologia de leitura de imagens proposta pelos PCNs baseou-se nas contribuições teóricas do historiador Erwin Panofsky (1979), que propôs uma metodologia de leitura de imagens que ficou conhecida como leitura iconológica, cujo objetivo era investigar o “[...] conteúdo temático ou o significado das obras de arte, enquanto algo de diferente do seu valor formal” (ARGAN; FAGIOLO, 1992, p. 96). Nesse caso, o leitor necessitaria, inicialmente, fazer o reconhecimento iconográfico e, só então, ele poderia compreender o conteúdo iconológico⁷. Nota-se, também, nas considerações de Argan e Fagiolo (1992), que esse tipo de metodologia sugere que a leitura de imagens só se concretiza se o leitor fizer a identificação da imagem associando-a às informações trazidas pelos textos escritos. Ou seja, para que a leitura histórica ocorra, o leitor precisaria identificar quem foi o autor da iconografia e qual foi seu tempo de produção, além de reconhecer onde está localizada a obra original.

No ano de 1998 teve início o processo que culminou na organização do PNLD de 1999. Esse programa estatal tinha como objetivo avaliar os livros didáticos destinados aos alunos da 5^a à 8^a séries. Seguindo as orientações dos PCNs, o PNLD realizou avaliações periódicas que resultaram na eliminação de uma grande quantidade de livros didáticos da lista de compras do Estado. O estabelecimento de regras precisas de avaliação provocou uma movimentação nas editoras, forçando os autores e editores a terem um cuidado especial com a apresentação dos conteúdos e com as imagens visuais que seriam impressas em seus livros. Os critérios pelos quais estes seriam avaliados foram apresentados nos editais de convocação para inscrição dos livros didáticos no PNLD. Partindo da análise desses critérios, percebemos como as configurações dos procedimentos de avaliação das propostas de uso de imagens visuais foram sendo alteradas nos diferentes editais do PNLD, posto que identificamos indícios das diversas metodologias de leituras de imagens visuais que

estão inscritas em tais avaliações. Além disso, acreditamos que os professores que atuaram na coordenação da área de História do PNL D, em diferentes momentos, impuseram mudanças nos processos avaliativos, em decorrência de suas respectivas áreas de origem e formação – História ou ensino de História.

O responsável pela coordenação da área de História do PNL D para os anos de 1999 e 2002 foi o Prof. Dr. Holien Gonçalves Bezerra⁸. O PNL D 2005 foi coordenado pelas Professoras Doutoras Sonia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca⁹ e pelo coordenador adjunto Prof. Dr. Holien Gonçalves Bezerra. O PNL D 2008 foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Dias Oliveira¹⁰. Ressaltamos que esses diferentes professores pertencem ao meio acadêmico e foram os responsáveis pela elaboração dos critérios e das fichas de avaliação pelas quais os livros didáticos foram avaliados. Esses professores universitários e suas equipes partiram das ideias apresentadas pelos PCNs, no entanto, imprimiram pequenas variações nos procedimentos de avaliação decorrentes de suas respectivas visões do processo de construção do conhecimento histórico escolar e das formas de trabalhar com diferentes fontes documentais.

Desde a realização da primeira avaliação dos livros didáticos, destinados aos alunos da 5ª série à 8ª séries, o PNL D utilizou os seguintes critérios comuns que eliminavam os livros de todas as disciplinas: “1. conceitos e informações básicas incorretos; 2. incorreção e inadequação metodológicas; 3. prejuízo à construção da cidadania (preconceitos)” (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 34). Ou seja, caso o livro não correspondesse a um ou mais desses itens, poderia ser eliminado da lista de compras do governo. De acordo com Bezerra e Luca a equipe dos avaliadores do PNL D de 1999, no que respeitava à área de História, seguiu a seguinte orientação metodológica para realizar a avaliação dos livros didáticos:

A disciplina História, por sua vez, já tem uma tradição de mais de um século. A transposição didática, que se traduz em saber escolar, deve partir do pressuposto de que o conhecimento produzido pelos historiadores será sempre o ponto de referência para os autores de livros didáticos. Assim, é importante verificar se a coleção, na exposição dos conteúdos específicos da área de História, está em sintonia com as metodologias próprias da disciplina histórica (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 36, grifo nosso).

Percebe-se que os autores valorizam os conhecimentos provenientes do campo da História, destacando-se a ideia da transposição didática que privilegia os saberes produzidos pela academia na relação com os saberes escolares. A avaliação do PNL D

1999 das imagens visuais impressas nos livros didáticos centrou suas análises na adequação conceitual apresentada pelas imagens visuais e na reprovação daquelas que reforçavam preconceitos ou estereótipos. Antes dos processos de avaliação ocorrerem, lançavam-se os Editais de Convocação para inscrição do PNLD¹¹. Nestes encontramos os “Critérios de qualificação”, que trazem a apresentação geral dos critérios de avaliação dos livros didáticos de todas as disciplinas. Tais critérios passaram a ser entendidos, por autores e editores, como normas que deveriam ser observadas para que os livros fossem aprovados e assim passassem a compor a lista de compras do Estado. Em relação às ilustrações nos livros didáticos os “Critérios de qualificação” asseveravam que,

As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na composição e enriquecimento da leitura do texto. Principalmente, não poderão expressar induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. [...] Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos, assim como gráficos e tabelas necessitam de títulos, fonte e data (BRASIL, 1998, p. 17)¹².

Após a edição do PNLD 1999, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC, organizou, no ano 2000, entre os coordenadores de áreas deste programa, um Encontro Nacional que teve como objetivo avaliar o desenvolvimento do PNLD. Esse encontro resultou na publicação do documento intitulado “Recomendação para uma Política Pública de Livros Didáticos”, publicado em 2001 pelo MEC¹³, que apresentava uma proposta para melhorar o processo de avaliação dos livros didáticos. Ao analisarmos esse documento percebemos que foram feitas algumas mudanças no texto do edital de 1999:

As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecimento da leitura do texto. Principalmente, devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também

intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade [...] Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos, assim como gráficos e tabelas necessitam de títulos, fonte e data (BRASIL, 2001, p.28, grifo nosso)¹⁴.

Nota-se que, de um documento para o outro, ocorreu uma mudança nos sentidos das palavras atribuídas às funções que as ilustrações devem ter nos livros didáticos. Destaca-se a seguinte alteração: de “composição e enriquecimento da leitura do texto” para “compreensão e enriquecimento da leitura do texto”. Neste caso, substituiu-se o primeiro sentido (do texto do edital de 1999), que atribuía às imagens a ideia de composição ou de soma das informações lidas no texto escrito, pela ideia que considera que a imagem visual auxilia o entendimento do texto escrito. Percebe-se que a palavra compreensão hierarquiza o texto escrito como mais importante que a imagem visual. Esta é encarada, portanto, apenas como um recurso que facilita a compreensão do texto escrito. Já a palavra enriquecimento aparece como compensação dos sentidos dessas duas palavras, abrindo a possibilidade do entendimento pelo leitor de que as imagens visuais também servem para enriquecer as informações dos textos escritos. Na segunda alteração: “devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira”, percebemos que existe a intenção dos autores em expandir a possibilidade de uso de imagens visuais nos livros didáticos.

Já o texto do edital de Convocação do PNLD 2005 propõe que:

As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. Principalmente, devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. [...] Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos, assim como gráficos e tabelas necessitam de títulos, fonte e data (BRASIL, 2004, p.33, grifo nosso)¹⁵.

Percebe-se que, entre o PNLD de 2002 e 2005, não foram realizadas mudanças significativas em relação às funções que as ilustrações deveriam apresentar nos livros didáticos. Como as editoras

aderiram às propostas do PNLD anterior, acreditamos que isso explica tal permanência textual. Além disso, pode-se supor que existiu uma concordância teórica em relação ao trabalho com imagens visuais entre as professoras Sonia Miranda, Tânia Regina de Luca e o coordenador adjunto professor Holien Bezerra, bem como com a equipe que elaborou o edital.

No caso do texto equivalente, que é encontrado no Edital de Convocação do PNLD 2008, nota-se que também não ocorreu nenhuma mudança significativa,

As ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade; [...] todas as ilustrações estejam acompanhadas dos respectivos créditos, assim como os gráficos e tabelas tragam os títulos, fonte e data (BRASIL, 2007, p.32-33)¹⁶.

Percebemos que o texto quase não sofreu alteração. Acreditamos que esse fato representa uma cristalização do entendimento das formas de tratamento das ilustrações nos livros didáticos, ou seja, indica uma homogeneidade – ou, pelo menos, uma aparente homogeneidade – de visões em relação ao uso das imagens visuais nos livros didáticos de todas as disciplinas.

Quando analisamos os critérios de classificação para a área de História que aparecem nos “Guias de livros didáticos” do PNLD, foi possível perceber que também ocorreram poucas alterações em relação à compreensão de como as imagens visuais deveriam aparecer nos livros didáticos de História. Percebemos que existia uma preocupação dos autores do texto em valorizar metodologias que associavam o ato de leitura das imagens visuais à compreensão dos textos escritos.

No “Guia de livros didáticos” do PNLD 1999, encontramos o seguinte texto,

As imagens e os recursos visuais devem, preferencialmente, fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas, sim, em recursos intrínsecos à problematização e a compreensão dos conteúdos

históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão. (BRASIL, 1998, p.464, grifo nosso).

Os autores do texto do “Guia de livros didáticos” propõem que as imagens visuais deveriam “fazer parte dos objetivos do texto” explicativo do livro didático. É possível entendermos nesse trecho que tais imagens são recursos que devem complementar as informações trazidas pelo texto escrito. No entanto, a palavra “preferencialmente”, que antecede essa expressão, abre a possibilidade de interpretarmos que as imagens visuais podem não obedecer a essa norma. Quando continuamos a leitura da frase podemos completar o sentido proposto pelos autores, pois aparece a indicação de que as imagens não devem apenas ilustrar os textos escritos, tendo também a função de problematizar os “conteúdos históricos”. Se entendermos que a palavra problematização faz referência ao Método do Arco de Charles Maguerez (Metodologia da Problematização), isso significa que as ilustrações deveriam possibilitar as seguintes ações: observação do problema que está sendo representado na imagem; levantamento das causas do problema; teorização (busca de informações sobre o problema); levantamento de hipóteses e aplicação à realidade (levantamento de respostas para solucionar o problema) (BORDENAVE; PEREIRA, 1982). No entanto, os autores do “Guia de livros didáticos” não fazem nenhuma referência a esse método. Dessa forma, de maneira simplificada, é possível atribuímos para a palavra “problematização” o sentido de que a ilustração deve auxiliar para a compreensão do texto escrito. Esta última ideia é reforçada na frase seguinte que indica que as ilustrações auxiliam na leitura dos textos. Conclui-se, portanto, que as imagens são importantes fontes de informações, mas elas só ganham sentido histórico se associadas às informações trazidas pelos textos escritos ou, então, para servirem como recurso de compreensão dos “conteúdos históricos”. Nesse sentido, é importante enfatizar que embora tal “Guia de livros didáticos” expresse, textualmente, que não considera as “imagens ou recursos visuais” apenas como ilustrações, ainda mantém uma visão hierarquizadora no que respeita à importância dos “conteúdos históricos” (diga-se textos escritos) ante as imagens visuais.

No texto que é apresentado no “Guia de livros didáticos” do PNLD 2002, notamos novas alterações, que, possivelmente, também sejam fruto do acúmulo de saberes produzidos pelas avaliações dos livros do PNLD 1999 e pelas discussões relativas às avaliações feitas sobre o desenvolvimento do PNLD de anos anteriores em meio às “batalhas das percepções” (GAY, 1988) na área do ensino de História, em nosso país.

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; precisam ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço, indicando época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza. Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade (BRASIL, 2001, p.55-56, grifo nosso).

Nesse texto, nota-se que a palavra “preferencialmente” foi suprimida, bem como as palavras “conteúdos históricos”. Dessa forma, as imagens visuais deveriam fazer parte dos objetivos do “texto” (leia-se texto escrito) e não seriam separadas dos “conteúdos históricos”. Portanto, a imagem visual ainda não é portadora do *status* de “texto”. Nota-se ainda outra novidade nesse texto, destaca-se uma nova norma que indica que as legendas devem apresentar os dados de produção, a autoria e a localização das obras originais. Essa norma será obedecida por autores e editores, e será encarada pelos pareceristas do PNLD, a partir de 2002, como ponto importante para a realização da avaliação.

No texto semelhante a este, que é utilizado no “Guia de livros didáticos” do PNLD 2005, há o retorno das palavras “conteúdos históricos” em substituição à palavra “textos”. Nessa orientação é reforçada a ideia que as imagens deveriam vir acompanhadas dos respectivos créditos.

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço (época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza). Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade [...] As ilustrações devem vir

acompanhadas dos respectivos créditos (BRASIL, 2004, p.55-56, grifo nosso).

Ao analisarmos o texto semelhante que aparece no “Guia de livros didáticos” do PNLD 2008, notamos que houve alteração na ordem de apresentação dos objetivos das imagens visuais, com a permanência dos seus significados fundamentais:

As imagens devem levar o aluno a problematizar os conceitos históricos e ser de fácil compreensão, podendo intrigar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. As legendas devem estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, contextualizando adequadamente a imagem com sua autoria e época de produção. É necessário que façam parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações, mas em recursos intrínsecos à compreensão dos conteúdos históricos e que a obra proporcione o uso de diferentes linguagens (BRASIL, 2007, p.14, grifo nosso).

Nesse caso, os autores desse “Guia” reestruturaram o texto para deixar mais claro que as legendas deveriam apresentar a autoria e a época da produção da imagem. Reafirmam que as imagens devem fazer parte dos objetivos dos “textos” e que não podem ser utilizadas somente como ilustrações, pois auxiliam na compreensão dos “conteúdos históricos”. A novidade desta ideia está na valorização de que “a obra proporcione o uso de diferentes linguagens”, ou seja, o livro didático, como um todo (obra), deve apresentar reproduções de imagens visuais de diversas origens, possibilitando a compreensão de que para diferentes tipos de iconografias existem formas distintas de leitura. Percebe-se, portanto, nesse trecho do texto, que os autores desse “Guia” sugerem que os autores dos livros didáticos devem abordar de maneira diferente as imagens provenientes de fotografias, de pinturas, de desenhos, de ilustração, de charges e de mapas.

Em todos os documentos que analisamos, pudemos reconhecer que existe uma proposta de leitura de imagens com fins didáticos que é considerada como a mais adequada. Em seu respectivo período, tal formulação propõe que haja, ao menos, uma relação direta dos conteúdos das imagens visuais com as informações do texto escrito. Por isso, todas as imagens visuais devem apresentar nas suas legendas a autoria, os dados de produção e a localização das obras originais. A partir do PNLD 2002 foram elaboradas, pela primeira vez, fichas de avaliação para todos os itens dos livros didáticos, as quais se caracterizavam por contemplar e explicitar as diferentes especificidades que deveriam ser analisadas

pelos avaliadores. A ficha de avaliação do PNLD 2002 contemplava um espaço para a avaliação das ilustrações. Nesse espaço, o avaliador deveria confirmar a existência ou não dos itens de classificação, os quais foram apresentados nos trechos dos textos acima do “Guia de livros didáticos” 2002. Percebe-se que a utilização de fichas para a execução desse tipo de avaliação tinha os seguintes objetivos: deixar claro quais eram os itens que seriam avaliados no livro didático e controlar as variações de interpretação dos pareceristas. Em relação ao aparecimento das ilustrações, a ficha do PNLD 2002 apresentou a formatação a seguir:

Quadro 1: Fragmento da ficha de avaliação dos livros didáticos de História do PNLD 2002.

As Ilustrações	S	N
São isentas de estereótipos		
São isentas de preconceitos (exclusão)		
São acompanhadas de: título, legenda e crédito (quando necessário)		
São adequadas à finalidade para a qual foram elaboradas		
Estão integradas ao texto		
Auxiliam a compreensão		
Recorrem a diferentes linguagens visuais		

Fonte: BRASIL. Brasília, DF: MEC, 2001.

Percebe-se que essas fichas de avaliação apresentam, numa linguagem resumida e racional, as mesmas diretrizes de classificação das ilustrações que foram apresentadas nos textos escritos dos “Guias de livros didáticos”. Como essas fichas também eram divulgadas antes da realização da avaliação, os editores e autores dos livros didáticos poderiam tentar mensurar quais pontos dos seus livros seriam aprovados. Ao analisar a composição textual dessas fichas, notamos que, apesar da tentativa de controle das formas de avaliação, existe, ainda, a possibilidade de variações de interpretação em alguns itens. Observamos isso na ficha que fez parte da avaliação do PNLD 2005, na qual o parecerista deveria julgar se as imagens visuais participam da “compreensão e problematização dos textos” ou se são “adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas”.

Quadro 2: Fragmento da ficha de avaliação dos livros didáticos de História do PNLD 2005.

As Ilustrações	S	N
São isentas de preconceitos		
São isentas de estereótipos		
São exploradas para auxiliar a leitura		
Compreensão e problematização dos textos		

São adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas		
Vêm acompanhadas dos respectivos títulos, legendas e créditos		
As legendas contextualizam adequadamente a imagem (autoria, época de produção)		

Fonte: BRASIL. Brasília, DF: MEC, 2004.

No PNLD 2008 ocorreu uma mudança conceitual nas fichas de avaliação. Nesse caso, o parecerista deveria confirmar a existência do item que seria avaliado. Se fosse positivo, ele teria que consolidar essa avaliação utilizando os diferentes graus: suficiente, bom e ótimo. Nota-se que essa forma de julgamento indica que a metodologia avaliada como ótima, foi considerada a mais correta forma de leitura de imagens visuais com fins didáticos. Assim, tornou-se mais fácil para os autores e editores dos livros didáticos reconhecerem o método de leitura que deveria ser proposto no livro didático e, portanto, quando os autores reproduziam esse padrão metodológico garantiam a aprovação do livro.

Quadro 3: Fragmento da ficha de avaliação dos livros didáticos de História do PNLD 2008.

As imagens	Não	Sim		
		S	B	O
No tratamento iconográfico, há uso de diferentes linguagens visuais				
Estas linguagens visuais são integradas ao texto e propiciam novas formas de conhecimento				
As legendas estão adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas				
As imagens levam o aluno a problematizar os conceitos históricos				
As imagens são de fácil compreensão, podendo integrar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade				
As legendas são contextualizadas adequadamente à imagem (autoria, época de produção)				
As legendas são exploradas para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos				

Fonte: BRASIL. Brasília, DF: MEC, 2007.

Na ficha de avaliação do PNLD 2008 percebemos como seu formato reforçava sistematicamente a ideia de hierarquização do texto escrito sobre o texto imagético. Ao analisarmos esses itens pudemos identificar qual foi o direcionamento dado aos pareceristas. O livro deveria contemplar a apresentação de diferentes fontes visuais, as quais precisavam estar integradas aos textos escritos. Se isso ocorresse, essa forma de apresentação propiciaria a construção de novas formas de conhecimento, bem como as imagens deveriam problematizar os “conceitos históricos” (leia-se textos escritos). As legendas teriam, então, de contextualizar e auxiliar a leitura das imagens.

Considerações finais

Entendemos que essas fichas de avaliação, ao apresentarem os conceitos a serem avaliados de forma sintética, objetiva e compartimentada, procuram dar ênfase à gestão do trabalho didático, caracterizando-o pela organização racional e instrumental, o que garante o aumento da produtividade a partir da homogeneização das palavras e procedimentos empregados, exercendo, portanto, um poder de controle sobre os diferentes públicos envolvidos na produção e consumo do livro didático. Este tipo de avaliação reforça a ideia de que a leitura de imagens visuais em sala de aula deve se dar pela simplificação dos processos de interpretação, valorizando métodos de análise de documentos visuais que apregoam que os alunos/professores devem apenas reconhecer os objetos representados nas imagens, comparando-os com os textos escritos de um documento de época ou com os textos explicativos do livro didático.

Notamos enfim, que a metodologia apresentada nos PCNs (1998), a qual hierarquizava o texto escrito em relação ao texto visual, foi sendo aprimorada nas formas de julgamento estabelecidas pelos diferentes editais do PNLD que ocorreram a partir de 1999. E, portanto, o processo de normatização, estabelecido pelo Estado, possibilitou o desenvolvimento de táticas de controle de produção de propostas de leitura de imagens visuais entre os autores e editores, direcionando-os para aderirem às ideias centrais valorizadas pelos métodos de avaliação. Essas táticas se deram em franca interlocução com as leis de mercado, pois a adequação dos livros às normas legais poderia garantir o sucesso de vendas do livro, privilegiadamente pelo seu maior comprador – o Estado.

Notas

* Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: joaobgbueno@hotmail.com

** Doutora em Educação. Professora da Universidade São Francisco. E-mail: mfgbueno@uol.com.br

*** Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: apjbrasil@hotmail.com

Este Plano surgiu como resposta à proposta da Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO e co-patrocinada pelo PNUD, UNICEF e Banco Mundial em 1993. Desta conferência participaram 150 países, dentre eles o Brasil.

² Conforme Stamatto (2007, p. 41) “A primeira corrente historiográfica, uma das mais antigas no país, concebe a História como um passado pronto e acabado, o que possibilitaria ao historiador o resgate dos acontecimentos que já ocorreram, desde que tenha acesso a provas irrefutáveis, neste caso, de preferência os documentos oficiais. O relato do Passado ‘resgatado’ constituir-se-ia na versão verdadeira sobre o que ocorreu realmente. Atualmente, é comum a história produzida por essa linha ser chamada de *História Tradicional*. Este tipo de história favorece a opção por uma narrativa linear, com fatos político-administrativos encadeados e os feitos dos personagens considerados importantes, como, por exemplo, os governadores, administradores, políticos, reis, nobres, dentre outros. Considera igualmente importante narrar batalhas, guerras, feitos heróicos masculinos e pertencentes às camadas sociais mais elevadas da sociedade”.

³ Segundo Oliveira (1983, p. 90-94): “Gagné e Leslie são autores do livro denominado *Principles of instructional design*, de 1974, o qual é considerado como a obra mais completa que descreve a produção de materiais e conteúdos de instrução programada”. Este livro apresenta os conceitos, os esquemas, os modelos ou metodologias denominados ‘desenhos de instrução’. Tais concepções descrevem que o processo de aprendizagem ocorre através de três grandes categorias. A primeira categoria compreende as seguintes fases: ganhar atenção do aluno através de uma pergunta provocativa ou alguma coisa significativa (imagem); em seguida demonstra-se para o aluno o que ele vai aprender ou para que ele pode utilizar este conhecimento, a partir de então, explica-se qual é a relação que este novo conhecimento apresenta com o que ele já conhece. A segunda categoria denomina-se desempenho, nesta fase o professor deve apresentar o novo conhecimento exemplificando-o através de gráficos, textos, simulações e estudos de caso, etc., os quais devem explicar qual é a função desse novo conhecimento. A partir de então, o professor deve oferecer situações para a aplicação do conhecimento adquirido, descrevendo para o aluno o seu grau de acerto – *Feed-Back*. A terceira categoria compreende a avaliação através de testes, os quais criam uma sequência de atividades que vão aumentando em grau de dificuldade. Assim, os autores acreditam que o aluno pode realizar a transferência do conhecimento que é adquirido, para outras situações ou exercícios.

⁴ Encontramos na Coleção didática do CDAPH, da Universidade São Francisco, alguns livros que eram utilizados para a formação de professores na década de 1970: GAGNÉ, Robert M. **Como realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico 1971. PARRA, Nelio; PARRA, Ivone Correa da Costa. **Técnicas audiovisuais de educação**. São Paulo: Edibel, 1972. FERREIRA, Ítalo. **Ação didática, elementos básicos**. Rio de Janeiro: Editora do Rio, 1976. OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **Nova didática**. Rio de Janeiro: MEC, 1978.

⁵ Com a promulgação do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

⁶ Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

⁷ Segundo Argan e Fagiolo (1992, p. 97) a análise iconológica de imagens idealizada por Panofsky era dividida nos seguintes momentos: “1 – Primeiro momento, denominado pré-iconográfico ou fenomenológico, que tem como função a identificação e enumeração das formas puras reconhecidas como portadoras de significados, ou seja, o mundo dos motivos artísticos. Segundo Wölfflin, análise formal é uma análise de motivos e combinações de motivos (composições). 2 – Segundo momento, chamado de iconográfico, diz respeito ao estatuto, ou seja, ao domínio daquilo que identificamos como imagens, histórias e alegorias. Ex: uma figura com uma faca representa São Bartolomeu, um grupo de figuras sentadas a uma mesa de jantar numa certa disposição representa a pose da Última Ceia. 3 – Terceiro momento, identificado como *camada da essência*, ou *significado intrínseco ou conteúdo*, é dado pela determinação dos princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra. O pesquisador, para tanto, deverá investigar outros documentos que testemunhem as tendências políticas, poéticas, religiosas, filosóficas e sociais da personalidade, período ou país sob investigação”.

⁸ O Prof. Dr. Holien Gonçalves Bezerra, na década de 1990, era professor do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás (UFG); atuou como Coordenador da área de História, membro da Comissão Técnica para avaliação de livros didáticos de História (PNLD 1998/99 ao PNLD 2004) e adjunto de Coordenação no PNLD 2005.

⁹ A primeira docente atua na área de ensino de História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a segunda é professora de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Assis.

¹⁰ Esta professora atua na área de ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

¹¹ Segundo Dilva (2011, p. 2), “os editais são sempre identificados por um ano: PNLD 2011 ou PNLD 2012, por exemplo. O ano ao qual o edital se refere não é o da sua publicação, mas aquele em que os livros serão usados pela primeira vez, sendo nos dois anos seguintes adquiridos acervos complementares, de reposição (exceto no caso dos livros consumíveis, que são repostos integralmente todos os anos)”.

Entretanto, como todo o processo de aquisição dos livros demora cerca de 20 meses (desde a sua inscrição até a chegada na mão do aluno), os livros que começaram a ser usados no início do ano de 2011 tiveram o seu edital publicado no final de 2008. Os livros foram inscritos no início de 2009, o resultado da avaliação publicado em meados de 2010, quando então foram escolhidos pelos professores. Durante o segundo semestre daquele ano foram feitas as negociações para venda, a impressão e a distribuição das coleções. Se considerarmos, ainda, que a produção editorial de uma coleção não leva menos do que dois anos, os livros inscritos em 2009 começaram a ser produzidos em 2007, de onde se conclui que entre a escrita dos originais e o uso do livro na sala de aula há pelos menos um período de quatro anos. Trata-se, portanto, de uma empreitada de longo prazo, envolvendo investimentos elevados e um grande número de agentes, entre autores, equipes editoriais, funcionários do MEC e do FNDE, comissão de avaliadores (comissões técnicas e do IPT), além de toda a logística para fazer com que os livros cheguem aos mais distantes pontos do país.

¹² Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD, 1999.

¹³ “Esse grupo de trabalho, coordenado pela SEF, foi composto por técnicos do FNDE e da SEF, assim como pelos coordenadores da avaliação de livros didáticos (das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), todos eles docentes de diferentes instituições universitárias brasileiras. Também participaram desse grupo duas instituições que vinham integrando a avaliação desde seus momentos iniciais: o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – organização não-governamental voltada para a pesquisa e a ação educacionais – e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão da Faculdade de Educação da UFMG voltado para a pesquisa, a documentação e a ação educacionais no campo da alfabetização e do letramento.” **Recomendação para uma Política Pública de Livros Didáticos.** Brasília, DF: MEC, 2001.

¹⁴ Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD, 2002.

¹⁵ Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD, 2005.

¹⁶ Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD, 2008.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo; FAGIOLO, Maurizio. **Guia de História da Arte.** Lisboa: Estampa, 1992.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: por que não?** Campinas (SP): Papirus, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Paris do Segundo Império – A boêmia;** Flâuner; A modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em Busca do PNLD História 1966-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BIGGE, Morris L. **Teorias de aprendizagem para professores.** São Paulo: EPU, 1977.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O Saber Histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v.22, nº 1, p.89-110, jan/jun, 2002.

BORDENAVE, Juan Días; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem.** 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 1999: história.** Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2002: história.** Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2005: história.** Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: história.** Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Recomendação para uma política pública de livros didáticos,** Brasília, DF: MEC, 2001.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000).** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2011.

FERREIRA, Oscar M. de C.; SILVA JR., Plínio Dias da. **Recursos audiovisuais para o ensino.** São Paulo: EPU, 1976.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância:**

metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005, p.49-67.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GATTI JR., Décio. **Livro didático e ensino de História:** dos anos sessenta aos nossos dias. Tese de doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP, 1998.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade de ensino em tempos de mudança.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MENDES, Amanda Jacinto; LOPES, Marta Maria. As metodologias de ensino nos livros didáticos de História e Geografia nos anos iniciais de ensino fundamental. **Colêneas do nosso tempo.** Rondonópolis (MT). v. 5, nº 2, p. 195-211, 2008. Disponível em: <<http://200.129.241.94/index.php/coletaneas/article/viewFile/86/45>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.44, p.90-94, fev. 1983.

PANOFISKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2004.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Para onde vamos? O Ensino de História segundo os critérios dos editais do PNLD (2000 a 2013). **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História.** 18, 19 e 20 de abril de 2011 – Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT10/tcompletovitoria.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História – ensino fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997-2007) In: OLIVEIRA, Margarida M.D. de; STAMATTO, Maria, I. S.(org.) **O Livro didático de História:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal (RN): EDUFRN, 2007.

Recebido em: maio de 2012.
Aprovado em: agosto de 2012.