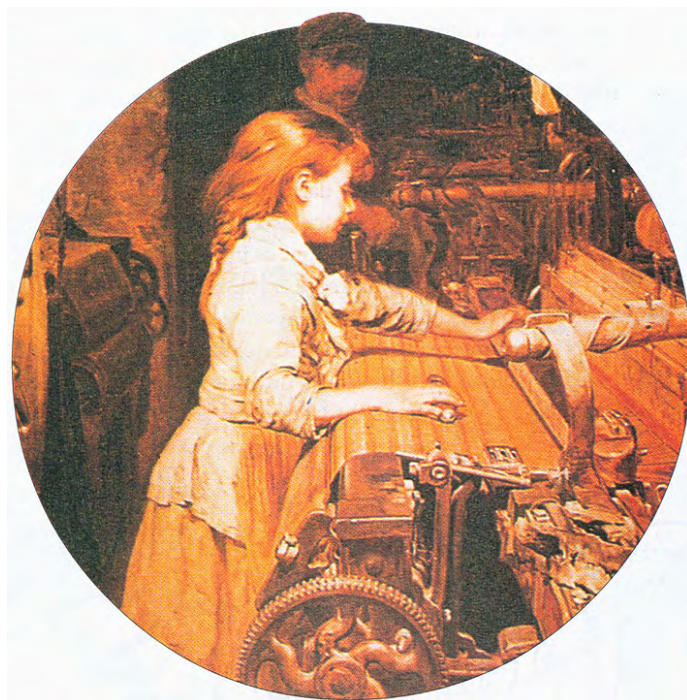


**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS**

ELIANE BELLONI



VIOLÊNCIA E LIVRO DIDÁTICO:

UM ESTUDO SOBRE AS ILUSTRAÇÕES EM LIVROS DE HISTÓRIA

ASSIS
2005

BELLONI, Eliane. **Violência e Livro Didático**: um estudo sobre as ilustrações em livros de História. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
12	23	de as	as
13	05	histórico político	histórico-político
15	08	Teoria Sócio-Histórica	perspectiva Sócio-histórica
20	09	a imagem	e a palavra imagem
21	07	livros de história	livros de História
25	01,02 e 03	a série e o tema do volume específico e a ordem de página do livro, por exemplo, Figura 01,5ªsérie:Tempos e Culturas, página 14.	indicadas logo abaixo pela fonte bibliográfica, ano e página de onde foram extraídas.
48	22	Bourdieu	BOURDIEU
50	18	torná-la	tomá-la

54	05	a crítica	acrítica
75	01	Ministério da Educação e Cultura	Ministério da Educação e Cultura e dos Desportos
75	13	No capítulo	Em um dos capítulos
114	20	Uma vez que os o	Uma vez que o
130	07	O originalmente	O quadro originalmente
134	06	estão submetidas	pertencem
151	06	.Estão sem proteção.	estão sem proteção.
170	24	DEBORD	Debord
194	01	Podemos também perceber	Através da análise das ilustrações do livro da 8ª série, podemos perceber

ELIANE BELLONI

**VIOLÊNCIA E LIVRO DIDÁTICO:
UM ESTUDO SOBRE AS ILUSTRAÇÕES EM LIVROS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Concentração: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Olga Ceciliato Mattioli

ASSIS
2005

Ilustração da capa, fonte:

MONTELLATO, A.; CABRINI, C.; CATELLI JUNIOR, R. **História Temática: o mundo dos cidadãos** – 8ª série. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B447v Belloni, Eliane.

Violência e livro didático : um estudo sobre as ilustrações em livros de história / Eliane Belloni. – Assis, 2005.

207f. : il. + anexos no final da obra.

Orientador : Olga Ceciliato Mattioli.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2005.

Bibliografia: f. 201 - 207.

1. Crianças e violência. – Teses. 2. Livros didáticos – Teses. 3. Ilustrações de livros – Teses. 4. Livros ilustrados – Teses. 5. Imagens – Interpretação – Teses I. Mattioli, Olga Ceciliato. II. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. III. Título.

CDU 371.672: 241.12

ELIANE BELLONI

**VIOLÊNCIA E LIVRO DIDÁTICO:
UM ESTUDO SOBRE AS ILUSTRAÇÕES EM LIVROS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Concentração: Psicologia e Sociedade).

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Olga Ceciliato Mattioli
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. José Sterza Justo
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Paulo Roberto de Carvalho
Universidade Estadual de Londrina

Assis, ____ de _____ de 2005.



Dedico este trabalho aos meus filhos
Homero Artur, Bárbara Lorena e
Rômulo Heitor, que trouxeram à
minha vida um colorido especial.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho, dentre as quais:

Dr^a. Olga Ceciliato Mattioli, minha orientadora, mestre em todos os momentos, sem a qual este título que ora obtenho não seria possível. Meus sinceros agradecimentos pela compreensão, competência e modelo de pesquisadora que sempre foi para mim;

Adauto, pai dos meus filhos, companheiro com quem pude contar em muitas horas;

Homero Artur, meu filho de 12 anos, pela compreensão que teve comigo sempre esperando um “tempinho” para me contar suas histórias...

Bárbara Lorena, minha filha de 6 anos, cujo sorriso e meiguice me acalentaram em momentos difíceis;

Rômulo Heitor, meu pequeno que, com apenas 1 ano e meio de idade faz parte deste mestrado desde dentro da barriga. Obrigada, filho, pela esperança que me passa o brilho de seus olhos e sua vivacidade sem fim;

Marlene, que tem sido minha substituta no cuidado com meus filhos, com minha casa e com quem pude sempre contar;

Lucila, pela ajuda que me prestou nas horas que precisei;

Iraci, pelos almoços de domingo;

Fernando e Rafael, pelas idas e vindas no volante do carro;

Meu pai, pelo constante apoio;

Denise Carlesso, companheira de viagem e de sala de aula, hoje, minha amiga;

Jocelaine e Edimárcia, colegas psicólogas, pelo auxílio com o acervo da biblioteca da UEL;

Marinez, pessoa extraordinária, pelas palavras brilhantes que sempre me transmitiu;

Prof^a. Rute, professora de História do Colégio Estadual Hugo Simas, que gentilmente cedeu-me a coleção de livros de História através da qual desenvolvi minha pesquisa;

Prof^a. Sandra, professora de História do Colégio Estadual Hugo Simas, pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa;

Prof^a. Kátia, do Núcleo Regional de Ensino, pelo empréstimo de materiais;

Prof. Baltazar, colega de docência, pela amizade sempre presente;

Prof^a. Edelvais Keller, pelo apoio recebido durante os anos de docência em que estivemos juntas;

Faifi, ilustrador de livros didáticos, que só conheci por telefone, porém, prestou-me importante contribuição neste trabalho;

Prof. Paulo Boni, do departamento de Comunicação da UEL, pela considerável colaboração com bibliografias;

Beth, pela ajuda na digitação durante a gravidez;

Renata Sudan, ex-aluna e hoje, psicóloga, pela amizade e confiança que sempre depositou em mim;

Janaína, com quem pude contar incondicionalmente nos momentos em que tanto precisei no término da dissertação;

Prof. Aluysio, pela leitura e domínio da língua portuguesa que acabou por lapidar meu trabalho;

Prof^a. Maria de Fátima Araújo, cujo domínio do método dialético, abriu-me uma perspectiva de mundo diferente;

Prof. José Sterza Justo, pessoa imprescindível, cuja contribuição com seu conhecimento teórico foi valiosa para esta dissertação tomar os rumos finais.

Escola Estadual Professora Margarida B. Lisboa, pelo empréstimo do Guia de Livros Didáticos - 2005.

Centro Universitário Filadélfia – UniFil que através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação apoiou-me durante o desenvolvimento da pesquisa.

A todos aqueles que não citei, mas que de alguma forma se fizeram presentes, também agradeço;

E, por fim, **a Deus**, pela presença constante em minha vida!

É preciso encontrar novas terapias capazes de tirar os homens do efeito das fascinações e reensinar a eles a governar as imagens e a não suportar que elas sirvam à captura de sua liberdade.

GEORGES BALANDIER

BELLONI, Eliane. **Violência e Livro Didático**: um estudo sobre as ilustrações em livros de História. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

RESUMO

A violência é um fenômeno social e historicamente construído muito presente no mundo contemporâneo. Trata-se de um fenômeno multifacetado e multideterminado exigindo para sua compreensão estudos interdisciplinares. A violência afeta indistintamente todas as populações e faixas etárias, mas a infância representa um segmento populacional mais desprotegido, no qual diferentes formas de violência se manifestam, a saber: violência física, psicológica, econômica, ideológica e outras. A violência pode manifestar-se na infância de forma explícita ou implícita: na família, na escola, nos meios de comunicação de massa, nos próprios livros didáticos. Esta pesquisa foi desenvolvida no ano de 2004 a partir de uma necessidade da autora de promover um olhar crítico sobre as ilustrações contidas nos livros didáticos de História, mostrando seu grau de importância no contexto geral do livro como veículo de informação e formação do aluno. Assim, o objetivo principal deste trabalho foi identificar a presença de diferentes formas de violência nos livros didáticos, através de análises de ilustrações presentes em uma coleção de livros de História de 5ª a 8ª séries, indicada pelo Ministério da Educação e Cultura para o ano de 2005. O enfoque metodológico pautou-se pelo referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica, em consonância com a concepção do objeto de estudo, e as análises das ilustrações foram feitas segundo os critérios da pesquisa qualitativa. Os resultados das análises evidenciaram que os livros pesquisados trazem de forma explícita e implícita diversas formas de violência nas ilustrações, entre as quais, a violência simbólica e, longe de ser neutro, o livro é um importante instrumento ideológico em sala de aula, ideologia esta que é passada não só pelo texto escrito como também através das imagens.

Palavras-chave: violência, livro didático, ilustrações, imagens.

BELLONI, Eliane. **Violence and the Textbook:** a study on History books illustrations. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

ABSTRACT

Violence is a historically constructed social phenomenon frequently observed in the contemporary world. It is a multifaceted and multi-determined phenomenon that demands interdisciplinary studies. Violence affects all populations and people of all ages alike ; however, infancy is the most unprotected population segment, during which different forms of violence can occur such as: physical ,psychological, economical, ideological and others. Violence can be present during infancy explicitly or implicitly : in the family, at school, in the mass communication media, and even in textbooks. This research was carried out in 2004, when the author decided to cast a critical look into the illustrations found in history textbooks, showing their importance to the general context of the book as information and formation means for students. The main objective of this work was to identify different forms of violence in textbooks through the analysis of the illustrations found in a collection of History books for 5th to 8th graders, and recommended by MEC (Federal Education and Culture Department) for the 2005 school year. The methodology adopted was based on the Socio-Historical Psychology literature related to the object of the study, and the analyses of the illustrations were done according to qualitative research criteria. Results showed that the illustrations in the textbooks contained many forms of implicit and explicit violence, including symbolic violence. Far from being neutral, the textbook is an important ideological instrument used in the classroom; it passes on an ideology not only through the written text but also through images.

Key words: violence; textbook; illustrations; images.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Guernica	130
Figura 2 - Criança: lazer e trabalho	132
Figura 3 - Índios americanos no século XIX	135
Figura 4 - Catedral da cidade do México	136
Figura 5 - A importância da escrita	137
Figura 6 - Crianças índias	142
Figura 7 - Comunidade indígena reunida assistindo televisão	145
Figura 8 - Fundação de São Paulo	147
Figura 9 - Escravidão humana no século XX	149
Figura 10 - Crianças trabalhando no sisal – Brasil – 1995	151
Figura 11 - Criança exposta ao trabalho pesado	153
Figura 12 - Soldados índios de Curitiba	155
Figura 13 - Brasil Colônia: negros vendedores de aves	158
Figura 14 - Brasil: escravos, século XIX	158
Figura 15 - Feitor castigando escravos	159
Figura 16 - Recibo de venda de “peão” datado de 1972	162
Figura 17 - Miseráveis indigentes	166
Figura 18 - Imagem e consumo na sociedade capitalista	169
Figura 19 - Noite de São Bartolomeu: massacre aos protestantes franceses	172
Figura 20 - Pagamento de impostos	174
Figura 21 - Ilustrações mostrando a violência com armas de fogo	176
Figura 22 - Jovem tecelã – Europa, século XIX	181
Figura 23 - Crianças trabalhando numa fábrica de vidros – Inglaterra	183
Figura 24 - Crianças trabalhadoras da Bahia – Brasil	185
Figura 25 - Pequenos trabalhadores do Rio de Janeiro: fábrica de tecido de algodão (1892)	187
Figura 26 - Trabalhadores em fábrica paulista (1910)	189
Figura 27 - Getulio Vargas num folheto de propaganda	191

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SOBRE A INFÂNCIA E A VIOÊNCIA	26
2.1 A Infância no Brasil	29
2.2 Do Surgimento da Escola aos Atos de Violência	32
2.3 Diferentes Concepções de Violência e a sua Manifestação nos Meios de Comunicação	49
3 A TRAJETÓRIA DOS LIVROS UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS	64
3.1 No Início Era o Livro	64
3.2 O Percorso do Livro Didático no Brasil	74
4 A LEITURA DE IMAGENS	85
4.1 Ler Imagens, Ler o Mundo	85
4.2 A Imagem Fixa	98
4.3 Sobre as Ilustrações em Livros Didáticos de História	103
5 METODOLOGIA.....	111
5.1 A Pesquisa Qualitativa numa Abordagem Sócio-Histórica	111
5.1.1 Caracterização do material pesquisado	116
5.1.2 Descrição do material didático pesquisado	117
5.1.2.1 <i>Características da coleção</i>	118
5.1.2.2 <i>Sobre a coleção</i>	119
6 ANÁLISES DAS ILUSTRAÇÕES	127
6.1 Análise das Ilustrações do Livro da 5ª Série	129
6.2 Análise das Ilustrações do Livro da 6ª Série	141
6.3 Análise das Ilustrações do Livro da 7ª Série	165
6.4 Análise das Ilustrações do Livro da 8ª Série	180
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	201
ANEXO	208
ANEXO A – Ficha de Avaliação – PNLD/2005 – História: 5ª a 8ª Séries	209

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno violência tem merecido lugar de destaque na contemporaneidade. A sociedade, hoje, tem sofrido um impacto considerável devido à rapidez das informações que circulam pelo planeta. O momento atual é de busca de novos paradigmas e de valores divergentes coexistindo num mesmo espaço e tempo, momento esse em que os seres humanos estão sofrendo os mais variados tipos de exigências sociais. O sentimento de individualidade tende a se sobrepôr ao coletivo e tem se constituído no pano de fundo da violência que se expande junto aos diversos setores da vida humana. Ideais como liberdade, igualdade e fraternidade, verdadeiros mitos da modernidade, deixaram de ganhar espaço na realidade objetiva da contemporaneidade. O momento de relativismo no qual a vontade individual prevalece sobre o coletivo favorece o aparecimento de diferentes formas de violência, especialmente contra a criança. Modos de embutir o mundo adulto no mundo infantil exigem da criança que se relacione com um mundo relativizado onde conceitos morais e padrões de vida normatizados são postos à prova.

A pós-modernidade traz ao homem formas específicas de sentir o tempo e o espaço e, por que não dizer, a própria violência. Ela tem representado a superação da sociedade moderna e a aceitação de uma multiplicidade de valores que ganham espaço por força da tecnologia, invadindo fronteiras e atingindo destinatários de todas as idades por intermédio da mídia eletrônica (BAUMAN, 1998; GIDDENS, 1991; POSTMAN, 1999).

O mundo globalizado exige novas formas de contatos, novas formas de comunicação com o outro, exige em síntese um novo homem, homem

submetido ao controle da mídia eletrônica e a todos os conteúdos propostos por ela.

A mídia tem sido um forte veículo de transmissão de violência, por muitos, designado como estética da violência, ou seja, produção de sensações que geram audiência à programação, cujo efeito é mais estético que cultural. A imagem é capaz de tornar bonito algo feio, atraente algo aversivo. O esteticismo tem sido o novo paradigma e, conforme alguns estudiosos, como Debord (1997) e Parente (1993), a aparência tem-se transformado em um grande espetáculo na sociedade capitalista; “parecer ter”, vale tanto, ou mais, que o próprio “ter”.

Parente (1993, p.15) ressalta que cada sistema tecnológico desenvolvido por uma determinada sociedade está intimamente relacionado à “produção discursiva de uma sociedade num determinado momento”. Assim, todos os sistemas atuais relacionados à mídia eletrônica, por exemplo, estariam a serviço do homem modernizado e estariam existindo para atender a demanda das subjetividades contemporâneas.

Devido ao impacto da imagem na mídia, há estudos recentes (GROEBEL, 1999; LAMB, 1999; LINNÉ, 1999) que corroboram a premissa de que a frequência e intensidade com que uma criança fica exposta a cenas violentas podem interferir, a longo prazo, no desenvolvimento da personalidade, bem como na manutenção e proliferação do comportamento violento.

A veiculação pela mídia de conteúdos violentos, de forma intensiva, tem acarretado outro fenômeno que é tão grave quanto a própria violência, que é a “banalização da violência” (COSTA, 1986, p.34), ou seja, de as pessoas se familiarizam gradativamente com tais episódios e reagem como se a violência fosse algo “natural” do ser humano, algo que fizesse parte da sua

natureza. Além disso, a mídia lança constantemente a idéia de que a violência está ligada a atos heróicos e personagens fortes que podem controlar o ambiente são recompensados por isso.

O conteúdo da mídia reforça também a idéia de uma violência substantivada, descaracterizada do processo histórico político e contribui para a aceitação de que ser violento é natural e o que precisamos é encontrar formas de conter a violência para vivermos bem. Este tipo de discurso resulta em ações políticas pouco satisfatórias na prática, pois aumentam o número de presídios, de sanções sociais, de coerção e de policiais pelas ruas, mantendo-se um ciclo vicioso, pois os fatores que mais contribuem para a manutenção da violência são fatores de origem social e econômica, como por exemplo, a má distribuição de renda nos países de terceiro mundo. Esses não são alvo de ações políticas e favorecem a manutenção do conceito de que a violência é um fenômeno natural, substantivado, desarticulado com o processo histórico-político.

Ruiz e Mattioli (2004) também analisam o conceito de “banalização da violência”, referindo-se a atos violentos que fazem parte da rotina diária de vida e a sua banalização tem o efeito de aceitação da violência. As autoras consideram que a violência é um fenômeno socialmente construído pelo homem e, como fenômeno historicamente determinado, possibilita sua desconstrução. Daí a relevância de estudos e pesquisas sobre esse assunto, pois a informação e o conhecimento podem constituir um instrumento poderoso na desconstrução e no combate às formas violentas de se comportar.

Ainda de acordo com as autoras, a violência não tem uma definição precisa e ela se dá em dois grandes planos: o macro e o micro social. Assim, ao mesmo tempo ela está relacionada às grandes questões sociais, aos

conflitos, às guerras, às desigualdades sociais, à dominação de classes e também se dá no interior de uma mesma classe social. A violência doméstica é o tipo de violência que perpassa por todas as classes sociais e Saffiotti (2000, p.16) chama de “síndrome do pequeno poder” essa forma de exercício do poder que não depende apenas da dominação de classe, mas de outras categorias sociais constituídas pelos indivíduos “machos”, “brancos”, “adultos” e “ricos”.

Crianças, jovens, adultos, a sociedade de um modo geral está cercada por diversas formas de violência, violência familiar, social, na mídia, na escola. Nesta última, a violência não é só física, intelectual ou econômica: há um tipo de violência velada, a violência ideológica, entendida aqui como “indução” proposital de valores de uma classe social sobre outra, aquela que tem pouca visibilidade, mas ocupa todos os espaços, inclusive o espaço do livro didático. Quando essa violência se faz de forma dissimulada, principalmente via ação pedagógica, chamamo-la de violência simbólica. Essas formas de violência são em grande parte, geridas pelo discurso capitalista.

O discurso capitalista passou a ser gerido pelo discurso científico e, num processo de retroalimentação, este ampliou o próprio discurso capitalista. Assim este tipo de discurso tornou-se responsável por uma nova lógica social: consoma muito e seja individualista, satisfaça seus desejos através de objetos criados pelo mercado de consumo (MRECH, 2004). Articulando estes dois discursos, encontramos a mídia, cuja função é exacerbar o ideário de que se comprando objetos se compra a felicidade. A venda deste *slogan* é feita muito bem, através de comerciais que usam imagens fantásticas com corpos de crianças e adolescentes, saudáveis e bem cuidados; desconsiderando totalmente a realidade concreta dos que recebem as imagens, promovendo dessa forma,

uma imposição do pensamento de uma classe sobre outra. Nesse processo, a mídia muito tem contribuído para a perpetuação da violência simbólica, que historicamente tem sido estudada no processo de ensino.

A violência mostra-se um fenômeno multifacetado e multideterminado, exigindo estudos multidisciplinares. Ela guarda íntima relação com a cultura na qual se manifesta e podemos dizer que não há ainda um saber universal sobre a violência. Assim, a definição de violência passa também por inúmeras abordagens teóricas, sendo as principais: a Teoria Sócio-Histórica, a Teoria Crítica e a Psicanálise. Compartilhamos com a perspectiva sócio-histórica que concebe a violência como uma produção humana cuja definição se dá pela cultura na evolução sócio-histórica do homem.

Podemos constatar que há vários tipos de violência, embora de difícil definição; um deles, que consideramos em destaque, é a violência simbólica, exercida principalmente através da ação pedagógica nas escolas.

Sobre este assunto destacamos Pierre Bourdieu e Passeron (1992), sociólogos que estudam as relações de poder existentes no sistema de ensino. Estes autores consideram o conceito de arbitrariedade cultural, conceito importante para a compreensão dos diferentes tipos de violência social. Segundo eles, as “significações” são sempre arbitrárias. Elas não guardam relações com a natureza das coisas. Isto significa que o conceito de violência relaciona-se com o que uma determinada sociedade considera como ações violentas. Para Bourdieu e Passeron (1992), a arbitrariedade dos conceitos se impõe de forma decisiva sobre os indivíduos de uma determinada cultura; a essa arbitrariedade legitimada como natural poderíamos chamar de violenta. A respeito disso Bourdieu e Passeron (1992), afirmam:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.23).

Modos diferentes de vida em diferentes culturas dão significados múltiplos aos atos violentos. Assim, acreditamos aqui, que o referente para violência sempre será buscado no significado dado pelo contexto social que, gerando formas opressoras de convivência, gera por consequência o ato violento e o define como tal, criando, paradoxalmente, formas – não menos violentas – de conter aquilo que a própria cultura cria. Nesse sentido, a tecnologia que permite o acesso rápido aos mais diversos modos de vida humanos, inclusive os violentos, tem participado da disseminação da violência.

O avanço tecnológico está para nossa época, como o surgimento da tipografia está para a Idade Moderna, isto é, ambos questionam valores circunscritos até então e inauguram uma revolução na forma de vida de uma determinada época.

Assim como o surgimento da concepção de infância se situa no contexto da classe burguesa, a naturalização e a banalização da violência podem ser justificadas como desdobramento natural do processo de modificações intensas que o homem vem sofrendo desde o Renascimento, em que a razão passa a assumir a supremacia na explicação da vida humana, e o sujeito individualizado e intimizado busca, em si mesmo, seu prazer, mesmo que tenha de destruir o outro ou o que é do outro. Tais condutas são facilmente observadas nas sociedades capitalistas, onde os bens individuais ganham supremacia sobre os bens coletivos.

O capitalismo, com o discurso de liberdade, leva o homem a sofrer duas vezes: primeiro, pela impossibilidade que a grande maioria tem de usufruir dessa suposta liberdade e, segundo, por passar a vida acreditando que é livre. A indústria cultural e a civilização da imagem contribuem para expandir a idéia de liberdade entre os homens, fomentando formas de violência das mais variadas naturezas.

Na sociedade capitalista, o outro é substituído por objetos criados pela própria ciência e fabricados pelo sistema cujo objetivo é, conforme Mrech (2004), “tamponar aquilo que nos falta”. Para Guy Debord (1997), esse discurso não seria natural pelo fato de que ele próprio já seria criado pela sociedade espetacular. Assim, a idéia de que “nos falta” algo que precisa ser preenchido é uma idéia da sociedade espetacular.

A sociedade do espetáculo, para Debord (1997), retrata a visão da sociedade moderna. O espetáculo produzido pela sociedade capitalista está fundamentado na mercantilização de tudo e no fetichismo generalizado. Afirma Debord:

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação. (DEBORD, 1997, p. 13).

Mas, o que é o espetáculo? Afirma Debord (1997, p. 14): o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.

Segundo Gombin (1972), numa sociedade capitalista espetacular à produção alienada se junta o consumo alienado. Nas sociedades

contemporâneas, já não é tanto o produtor separado do seu produto como o consumidor separado do seu consumo. De acordo com o autor “o consumidor tornou-se consumidor de ilusões” (GOMBIN, 1972, p.82).

A lógica do discurso capitalista não se preocupa com o outro e sim com o consumo. Assim, o sujeito passou a ser consumidor de objetos e, conforme assinala Mrech (2004), contra àquele que nada tem cria-se uma outra forma de violência, pois o desejo desse não pode se consumir; além do mais, fica explícito que a satisfação de consumo é algo que está ao alcance da classe dominante, o que propicia uma distinção perversa e violenta a respeito de quem tem ou não o direito de ser feliz.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural se caracteriza por renunciar o prazer no próprio prazer, levando o indivíduo a ficar iludido sobre sua liberdade de escolha. Essa trajetória não é percebida pelo sujeito como violência, pois se faz de forma dissimulada.

Aqui percebemos claramente que a proposta de tais autores vem ao encontro do conceito de violência simbólica, estudada por Bourdieu e Passeron (1992).

Partindo do que foi explicitado até então, o objetivo deste trabalho é o estudo da violência presente nas ilustrações nos livros de História do ensino fundamental, de 5^a a 8^a séries numa coleção indicada pelo MEC para o ano de 2005. Especificamente, esta pesquisa se dá em torno do livro de História, por se conceber que a História engloba um conteúdo, do ponto de vista psicológico, que contribui para a formação da identidade social do indivíduo. Isso, porém, não desmerece outras áreas de conhecimento, mas, para fins deste estudo, a História

foi eleita a área de conhecimento sobre a qual paira o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa.

No decorrer deste trabalho, percebemos que somente conceitos psicológicos e/ou sócio-históricos sobre violência não seriam suficientes para fazer entender sua complexidade, principalmente em se tratando de imagens de violência no material impresso, no caso, o livro didático. Recorremos então, a outras áreas de conhecimento, como a semiótica, a comunicação e a sociologia para complementar este estudo, uma vez que a violência se mostra sob diferentes perspectivas.

Assim, estudar o livro didático e quais tipos de violência ele contém nos parece ser uma tarefa bastante complexa e importante nos dias atuais. Poucas pessoas têm-se preocupado em estudá-lo sob a ótica da violência contida em seus textos e suas ilustrações, pois estes sempre são vistos como naturais em livros de história e os estudos sobre violência têm ganhado espaço mais na imagem em movimento, como é o caso da mídia eletrônica, que propriamente a imagem fixa.

O impacto causado pela imagem parece ser muito mais significativo que o texto escrito, porque reúne elementos múltiplos no ato da percepção, dentre os quais a própria subjetividade do sujeito que observa (sentido conotativo). A esta multiplicidade de significados dá-se o nome de polissemia da imagem.

Quem de nós não se lembra de cenas que estavam presentes em nossos livros de história: Tiradentes esquartejado, a figura de D. Pedro no Ipiranga, as grandes guerras? Certamente nos lembramos das imagens, mas não

necessariamente do texto escrito, porque as imagens se fixam em nossa memória de forma diferenciada. Elas possuem uma completude que o texto não tem.

O livro sempre carrega consigo o paradoxo entre ser soberano, uma vez que aprisiona, em suas páginas, o conhecimento tido como verdadeiro e seu conteúdo inquestionável e ser “infel”, à medida que desperta ou instiga no leitor dúvidas quanto aos significados das verdades nele inscritas. Sendo assim, estudar suas ilustrações é uma tarefa desafiadora.

Devemos considerar que há diferenças entre a palavra ilustração e a imagem que devem ser consideradas: em termos editoriais, a imagem é um texto não verbal, fornece informações tanto quanto os textos, que podem ser críticos ou não. Já a ilustração é apoio ao texto, portanto não pode ser crítica, mesmo por que, na maioria das vezes o ilustrador não tem formação específica na área ou no assunto que está ilustrando (informação verbal) ¹. Nesta pesquisa, a palavra ilustração está sendo utilizada como sinônimo de figura, imagem e não é utilizada nos moldes editoriais.

Assim, esta pesquisa pretende levantar também um questionamento importante a respeito da extensão da violência, através das imagens nos veículos formadores de opinião e utilizados para educar, como é o caso do livro didático.

A questão da naturalização e banalização da violência nas ilustrações e a imposição de valores de uma classe social sobre outra, de forma dissimulada, nas ilustrações impressas nos livros didáticos de História foram as alavancas que impulsionaram esta pesquisa.

¹ Informações obtidas através de um ilustrador de livros didáticos (Faifi), via contato telefônico em set. 2004.

Partimos do pressuposto de que, também no livro didático, a violência se faz presente, e sendo ele um material de acesso à maioria das crianças brasileiras e, muitas vezes, o único livro ao qual elas têm acesso na vida, optamos por estudar sua composição e a violência manifestada através das suas ilustrações.

Esta pesquisa originou-se primeiramente de forma assistemática, pela observação de que os livros de história contam a história baseando-se em fatos altamente violentos como se fossem perfeitamente naturais. Como exemplos, podemos citar o próprio descobrimento do Brasil que é passado à criança de uma forma, senão positiva, enfocando “a bondade” do europeu que aqui chegou e se instalou, pelo menos neutra. Dificilmente é passada de forma real, cruel e violenta. A forma romântica como é apresentado o descobrimento e as imagens que ilustram o episódio, provavelmente, não permitirão ao aluno perceber a história de fato, isto é, a história cruenta, como realmente aconteceu. Nesse sentido pode-se dizer que a ação pedagógica pautada neste material didático faz-se violenta para o aluno, uma vez que oculta a realidade e dissimula os fatos. Assim, imagens não-violentas em si, ao distorcerem o sentido da realidade, ocultando-a, fazem-se violentas de maneira simbólica no processo de ensino e aprendizagem.

O livro didático ganha, então, um papel especial, pois, enquanto veículo de informação educativa e formativa serve também como transmissor de ideologias, bem como naturaliza o conceito de violência na forma como é apresentado em seus textos e ilustrações. Somado a isto, raramente há, por parte dos professores, uma ação pedagógica que implique em análises críticas envolvendo a leitura das imagens consumidas pelas crianças. Estes, como outros

aspectos influenciam o aluno. Como no Brasil, em sua grande maioria, as escolas públicas ainda não dispõem de computadores para todos os alunos e, quando dispõem, as máquinas geralmente encontram-se ultrapassadas, o aluno dificilmente terá acesso ao ensino, no mesmo nível de qualidade daqueles que conseguem ingressar nas escolas particulares.

Devido aos fatores citados acima, bem como a inúmeros outros, o grande veículo de transmissão cultural ainda é o livro didático e, portanto estudar e analisar seu conteúdo pode contribuir para elucidar questões importantes na formação do aluno, bem como para as políticas públicas voltadas a este fim.

Partindo desse princípio, a relevância teórica desta pesquisa se dá no sentido de adicionar dados à literatura sobre o estudo do livro didático e da violência presente nas ilustrações/figuras, mais especificamente sobre uma coleção de livros de História.

Tomamos então, como objeto de estudo, em nossa pesquisa, as ilustrações de uma coleção de livros de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, indicada pelo Ministério da Educação e cultura (MEC) e que faz parte do Guia de Livros Didáticos – PNLD/2005.

Como será visto no capítulo sobre a leitura de imagens, na fase da 5ª a 8ª séries, o aluno muda a percepção, a descrição, e, portanto, a análise que faz das imagens ao longo da adolescência, por estar passando por mudanças no desenvolvimento cognitivo e estético. O aluno deixa uma visão mais concreta sobre a imagem e parte para uma visão mais elaborada e interpretativa, o que vem ao encontro do raciocínio abstrato que na adolescência é bastante característico.

Nessa fase, é possível ao adolescente colocar-se no lugar do outro e explorar a imagem sobre a perspectiva do outro; o significado da imagem sai do referente para ser buscado na própria subjetividade do leitor/receptor.

A escolha feita por analisar livros de História vem do fato de que, em sua essência, o estudo da História é polêmico, intrigante e construtor de formas específicas de conceber os fatos da realidade objetiva na qual vivemos, além de ser um rico material de estudo das mais diferentes formas de violência.

Sendo assim, que outro livro poderia levar o aluno a situar-se como cidadão, de forma a entender as transformações sociais através dos tempos, a origem dos fatos sociais e a consciência de sujeito social que ele deve interiorizar para ocupar seu lugar na sociedade? Que outro livro poderia levá-lo a planejar o futuro olhando para o passado entendendo o presente como consequência de escolhas já feitas pelo homem?

Outros livros que acompanham o aluno do ensino fundamental são importantes, porém, a questão é que nenhum deles tem por objetivo levar o aluno a relacionar passado, presente e futuro num sentido seqüencial de historicidade. Assim, o aluno, através da História, poderá situar-se como um “indivíduo” ativo, possibilitando transformações sociais significativas para si e para as gerações posteriores. Ninguém vive sem história. Ninguém “é” sem história.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição de cada capítulo que constituirão a presente pesquisa.

No capítulo 1(um) temos a Introdução, cujo objetivo é situar o leitor sobre a pesquisa desenvolvida, as principais perspectivas teóricas adotadas e os temas específicos que serão abordados.

No capítulo 2 (dois), abordaremos temas referentes à infância no Brasil, o surgimento da escola, os atos de violência e suas manifestações nos meios de comunicação.

O capítulo 3 (três) tratará do surgimento do livro, fazendo uma breve retrospectiva sobre as condições socioculturais do aparecimento do livro impresso e da escola na Europa da Idade Moderna, tentando mostrar a importância do livro para a evolução histórica, principalmente como disseminador de idéias. Relataremos brevemente sobre o percurso do livro didático no Brasil, as características do material impresso utilizado e as iniciativas do governo federal no controle da qualidade do livro que chega aos bancos escolares nos dias de hoje, através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

No capítulo 4 (quatro), abordaremos a questão da leitura de imagens, a questão dos significados múltiplos dados às imagens/ilustrações que compõem um livro, bem como levantaremos alguns pontos importantes ligados à semiótica, como é o caso da imagem fixa, ressaltando a importância da leitura de imagens no mundo contemporâneo, pois este, caracteriza-se como o mundo da civilização imagética. Neste capítulo apresentaremos também a teoria de Michael J. Parsons (1992) que propõe uma abordagem de compreensão das obras de artes e figuras do ponto de vista da teoria do desenvolvimento estético.

O capítulo 5 (cinco), destinado à metodologia do trabalho, tratará sobre a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica e enfocará com destaque alguns pressupostos de Fernando González Rey (2002).

No Capítulo 6 (seis) teremos a seção destinada às análises das ilustrações, onde estão contidas todas as ilustrações analisadas da coleção. Esta seção traz, na abertura de cada série, a capa do livro da série correspondente. As

análises estão descritas pela seqüência de figuras, a série e o tema do volume específico e a ordem de página do livro, por exemplo, Figura 01, 5ª série: Tempos e Culturas, página 14. Logo após vêm as análises que contemplam: uma descrição da figura analisada, a localização da figura no contexto (assunto do texto estudado) e a análise propriamente dita.

E para finalizar temos o Capítulo 7 (sete), destinado às considerações finais, onde pudemos avançar em termos de conhecimento sobre violência, livro didático e ilustração, além das Referências Bibliográficas e Seção de Anexos.

2 SOBRE A INFÂNCIA E A VIOLÊNCIA

As ilustrações de violência às quais nossas crianças estão expostas nem sempre foram as mesmas, devido à historicidade da própria ilustração. Os livros didáticos de história mostram claramente esse caráter temporal, à medida que novos fatos vão se acrescentando à própria história. Por exemplo, este trabalho provavelmente não teria sentido algum se estivéssemos na Idade Média. A noção de infância era outra, a idéia ou significado de violência passava por outros valores e se conceituava de forma diferente e o livro só aparece como elemento importante para análise a partir do momento em que é disseminado na Idade Moderna.

Ao inserir violência na infância como um fenômeno a ser abordado, faz-se necessário que contextualizemos esse fenômeno do ponto de vista sócio-histórico². Não é possível a análise desse fenômeno isolando-se a própria historicidade do conceito. Quanto ao último, pode-se dizer segundo Sanches (2001), que violentar crianças sempre foi um ato comum ao longo do desenvolvimento da humanidade, mas o julgamento sobre o ato é que tomou novas formas.

Uma rápida retrospectiva histórica poderá dar clareza a respeito disso. De acordo com Ariès (1981), na Idade Média, adultos e crianças não viviam separados em termos de desenvolvimento. A criança ora era considerada como ingênua, inocente e pura, ora era tida como um ser imperfeito e incompleto que necessitava da educação e moralização do adulto.

² Maiores explicações sobre esta concepção serão dadas no capítulo 5 METODOLOGIA.

As mudanças na concepção de infância são, na verdade, reflexos da organização da sociedade e das relações de trabalho que se estabeleceram antes e após a Revolução Industrial. Vista desse modo, é possível, então, não concebermos a infância como um período do desenvolvimento humano natural e por si só diferenciado, mas é possível compreender a infância como uma construção sócio-histórica determinada e necessária para fundar valores da família burguesa que afluía na Idade Moderna com necessidades específicas, numa Europa de intensas transformações políticas e econômicas.

A idéia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, quando a criança se insere na comunidade e ela passa a ter outro papel social. A esse respeito Kramer (1996) faz uma distinção entre o papel da criança na sociedade feudal e na sociedade burguesa:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (**de adulto**) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1996, p. 18, grifo do autor).

A partir da diferenciação dos papéis da criança nas diferentes sociedades, modificam-se também, as formas de violência contra elas.

Para Batista e El-Moor (1999) é necessário observar o grau de institucionalização da violência, sendo este um indicativo de que a mesma se constitui um estilo de vida por estar enraizada nas comunidades e ser aceita como natural entre seus membros.

Sabemos que na Grécia e Roma antigas, os maus tratos infantis bem como o próprio direito à vida dependiam da vontade do pai, que era tido

como o poder máximo da família. Explica Ochoa (apud SANCHES, 2001, p.35): “[...] o pai tinha absoluto direito sobre o filho, podia vender, abandonar ou mandar matar [...]”. Além disso, muitas crianças na antiguidade precisavam submeter-se a rituais e provas de sobrevivência tais como: ser imersas em água gelada; provar alguns tipos de alimentos, isto é, a criança era submetida a condições adversas e, se sobrevivesse, significaria que a família não teria nenhum ônus com aquela pessoa. Àquele que não suportasse os testes não era dado o direito à vida.

As mudanças histórico-sociais ocorridas a partir do século XVI e XVII fazem com que esta criança, vista na Idade Média como um animalzinho ou um adulto em miniatura passe a ocupar um espaço diferenciado com o surgimento da noção de infância. Ao nascer a idéia de infância, nasce também a idéia da criança como objeto de afeto. As acomodações da família passam a incluir um espaço separado para as crianças, e estas, que antes se aglomeravam nas ruas e aprendiam com os mais velhos, passam a necessitar da presença de pessoas destinadas a educar. O *status* da criança, na verdade, não sofre muitas alterações, pois a criança, na época, assim como o povo são sempre objetos, nunca sujeitos da ação política.

A criança sai, então, de uma época de maus tratos, passa para uma fase de anonimato, porém não menos violenta, e ressurge na Idade Moderna tornando-se o centro das atenções e ocupando um lugar especial no seio da família burguesa. Esta, por sua vez, tem por função proteger, dar afeto e preparar o indivíduo para a vida em sociedade e para um mundo adulto de competência técnica e de obediência. Na Idade Moderna, ela então sofrerá outras formas de violência, por exemplo, a violência presente no sistema capitalista, que exigirá

desta criança que se torne parte do mercado de consumo e, mais recentemente, a violência proposta pela mídia.

Trazida até nossos dias, essa noção não muda muito, a não ser que a família considerada “boa” passa a ser aquela que não só dá proteção e afeto à criança, mas dá, também, bens materiais de consumo. Essa tradição, necessidade gerada pelo sistema capitalista, no mundo atual, conforme Debord (1997) vai sustentar a sociedade do espetáculo.

Em torno deste cenário da construção da infância, como não poderia deixar de ser, a sociedade apregoa que, se a infância é um período diferenciado do mundo dos adultos, um período livre de preocupações, ela seria “uma fase de felicidade”. Surge então, o mito da infância feliz.

Na verdade, ao traçarmos uma análise sócio-histórica da condição de “ser criança” no mundo, desde a Antiguidade até os dias atuais, quando crianças são expostas às mais diversas formas de violência, percebemos que a infância feliz é mesmo um mito que atende a necessidade que têm os adultos de resgatar, em algum lugar do passado, um “estado de felicidade” (SANCHES, 2001).

2.1 A Infância no Brasil

A colonização do Brasil por Portugal é um marco histórico do controle e da produção de idéias repressoras, dado que, ao Brasil, pela condição de Colônia, caberia respeitar as ordens vindas da metrópole. Nesse processo, a exploração dos recursos e das riquezas foi aceita de forma natural. Como controlar as mulheres, as crianças, os indígenas? Nada melhor que catequizá-los,

ensiná-los a ler, a escrever e, por que não, a pensar dentro dos moldes europeus inclusive, pois dessa forma, controlá-los seria mais fácil.

O próprio ato de colonizar já pode ser considerado violento, pois foi pautado por invasões e matança de indígenas para que o território pudesse ser ocupado, sobretudo pela desvalorização da cultura indígena e imposição de idéias, valores e modos de vida européia.

No Brasil - Império, a filosofia religiosa, com sua ideologia sobre os menos favorecidos, forma as Santas Casas de Misericórdia, que instituem a Roda dos Expostos, onde eram colocadas as crianças que não poderiam ser cuidadas pelos pais. Evitava-se, assim, o infanticídio, mas não se resolvia uma questão social que era a do número de crianças enjeitadas e sem futuro na sociedade e, portanto, expostas às mais variadas formas de violência (MARCÍLIO, 1998).

Esta transferência do cuidado das crianças pela família para outras entidades não exime o Estado dos encargos financeiros sobre tais crianças. Em sua obra, Marcílio (1998) diz que o assistencialismo muda de forma e fica sob o controle do Estado no Império e argumenta:

[...] o terceiro sistema de proteção à infância desvalida foi *informal* – o mais universal e o mais abrangente, aquele que se estendeu por toda a história do Brasil, do século XVI aos nossos dias [...] os *filhos da criação* (MARCÍLIO, 1998, p.135, grifo do autor).

O problema do abandono de crianças no Brasil não é recente.

Sobre isso Sanches ensina:

[...] no Brasil República, já no final do século XIX a criança passa a ser vista como problema social, donde começou a surgir instituições de abrigo e proteção aos menores, os orfanatos e os asilos, o modelo assistencial filantrópico que visa moralizar o

indivíduo e prepará-lo para o trabalho substitui o assistencialismo caridoso. [...] o termo menor aparece somente no século XX sendo sinônimo para bandido e delinquente. Pensado assim, o menor precisa de quem o re-coloque nas normas sociais para re-inseri-lo como cidadão. Cria-se leis e ações de cunho médico-jurídicas para medicalizar o menor doente e marginal [...] (SANCHES, 2001, p.51).

Vale ressaltar que todo esse processo culmina no que hoje todos conhecem por “estigmatização”. Dividem-se as crianças entre os mais favorecidos e os menos favorecidos, entre os menores, excluídos dos direitos humanos e aqueles bem sucedidos, os ricos e os pobres.

Essa distinção faz com que a criança seja vista como menor carente, terminologia utilizada ainda hoje e que significa que ela carece “naturalmente” de algo, distinguindo-a de outras que não carecem. Aqui, percebemos claramente a necessidade da classe dominante em “segregar” e tornar natural a diferença que é socialmente construída.

Há, no Brasil, a partir da década de 90, a tentativa de garantir à criança e ao adolescente uma qualidade de vida mais digna, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA -1990. Com base nesse documento, a violência foi legislada e criminalizada, o que representou um avanço social em termos de proteção à infância e à adolescência.

Como se pôde verificar nesse breve relato histórico, desde o Brasil colonial até o Brasil atual há uma clara distinção entre as classes sociais. As desigualdades sociais e a violência nas suas diversas formas se manifestam tanto em grupos mais restritos quanto na sociedade como um todo. Estende-se do grupo familiar às ruas e neste ínterim passando pela escola, pelo livro didático e pela ação pedagógica.

2.2 Do Surgimento da Escola aos Atos de Violência

Na Idade Média, de acordo com Ariès (1981), a educação das crianças se dava por experiência direta com os adultos; na situação real e era feita por empregados, agregados, escravos e não pela família.

A história do surgimento das escolas remonta à Idade Média e incrementa-se na Idade Moderna. De início, a aprendizagem se dava em local aberto e junto a um mestre, sentavam-se para aprender pessoas de várias idades, desde crianças até idosos. A escola da época não cerceava os alunos como as escolas atuais. Com a chegada da Era Moderna, o objetivo primordial era “[...] isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual [...] e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p.165).

A partir de então começa a surgir a necessidade da escola para pequenos e grandes, que, segundo Ariès (1981), nada mais foi que um enclausuramento de crianças, as quais após um tempo na escola saíam prontas para a vida. A origem das classes escolares se dá por volta do século XV, quando a população de estudantes começa a ser dividida em grupos por capacidades iguais. Com o passar do tempo, passou-se a ter um professor para cada grupo.

A questão da divisão de classes escolares por idade se dá mais adiante, por volta do século XVIII, quando a burguesia, dando ênfase à noção de infância, já reconhece nas crianças características peculiares. Paralelamente, os livros, na Europa, começam a ser impressos, ganhando, assim, um cunho diferenciado da aprendizagem que, de uma ordem mais coletiva, vai gradualmente se tornando individual.

A evolução da escola medieval promoveu uma instituição complexa, não destinada apenas a ensinar, mas também a vigiar e enquadrar os jovens dentro de determinados critérios preestabelecidos. Esse modelo perdura até os dias de hoje promovendo uma segregação de alunos; distinguidos categoricamente entre os bons e os maus, os merecedores de atenção e os rebeldes.

Foucault (1996) entende que a violência sempre existiu na história da humanidade, o que aconteceu é que ela foi vestida com roupagens diferentes. A partir do século XVIII, as punições defendidas pelos reformadores eram punições mais humanitárias, uma vez que o corpo, agora, não estava sujeito a sacrifícios, mas era objeto de cuidados, pois é com esse corpo e através dele que o homem servirá à nova ordem social, ordem essa que levará este mesmo corpo, antes descuidado e até maltratado, ao exercício da obediência e à busca das normas e regularidades de convivência.

Também a Ciência foi afetada pelas modificações sociais, tentando ordenar os fenômenos historicamente construídos à semelhança dos fenômenos naturais. Mas pela complexidade em que as relações humanas se dão, é praticamente inviável transpor linearmente conceitos da Ciência Natural para a Ciência Social, e ordenar os fenômenos sociais tornou-se uma tentativa infrutífera.

A partir dessas tentativas de manutenção da ordem, que se generaliza para todas as esferas da vida humana, o Estado confere à família o compromisso da educação de seus filhos, passando sobre ela sanções específicas, caso não cumpra bem o seu papel de educar e disciplinar, e, muitas

vezes, disciplinar, significa expor o sujeito à violência como forma de controle sobre ele, sobre seu comportamento, seu corpo, seus pertences.

Com o objetivo de tentar explicar os comportamentos violentos dentro da família, teóricos dão a entender que a origem da violência familiar pode ser explicada tanto por fontes internas, ligadas ao próprio indivíduo que violenta, como por fontes externas, ligadas ao meio social que apregoa a violência. Entretanto, Ruiz (1985 apud LEMOS; GUIMARÃES; CARDOSO JUNIOR, 2004, p.96), propõe que os dois olhares, tanto o da perspectiva interna quanto o da perspectiva externa seriam reducionistas, e, afirmam, portanto: “[...] as relações abusivas deveriam ser enfocadas por múltiplos aspectos: os culturais, os sociais, os econômicos, os psicológicos e os biológicos”. De acordo com a perspectiva dos autores citados acima, a violência tem passado pelo prisma da contenção de punições individuais e não pela questão da politização e problematização que explicariam grande parte dos atos violentos.

Quanto à escola, nela também se presentifica a violência, e ela tem servido como aparelho ideológico do Estado. Althusser (1985), a esse respeito expõe que:

O papel dominante cabe à Escola, se bem que sua música seja silenciosa. Ela recebe as crianças de todas as classes em sua idade mais vulnerável. Inculcando-lhe saberes práticos envolvidos na ideologia dominante [...] (ALTHUSSER, 2001, p. 32).

Guimarães (1985), em concordância com Michel Foucault (1996), ressalta em sua obra que a escola tem-se perdido no papel de educar para a cidadania. Segundo a autora, a escola-presídio não só reprime como exclui. O trecho abaixo retrata sua posição:

No regime de uma sociedade disciplinar como a nossa, a punição ao discriminar os comportamentos dos indivíduos, passa a diferenciá-los, hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, ou seja, a punição não objetiva sancionar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não interessando o que ele fez, mas o que é, será ou possa ser (GUIMARÃES, 1985, p. 94).

Diante desta realidade escolar, podemos constatar que não resta alternativa para uma realidade opressora, senão o uso indiscriminado de agressões. Fatos como depredações escolares, ação de gangues, ameaças à mão armada em salas de aula mostram que muitas escolas têm-se tornado um caos, um depósito de criminosos, de usuários de drogas, de agressões e mortes.

Há, também, um outro tipo de violência produzida pela escola e que, nem sempre é visível, porém permeia as relações de desigualdade existentes no contexto escolar. Esse tipo de violência na escola, manifesta-se de maneira sutil, quase que imperceptível e vai muito além da violência explícita, sendo conhecida por violência simbólico-ideológica ou simplesmente violência simbólica.

Quanto às possíveis explicações para a complexidade da violência no mundo atual, inúmeros fatores, desde os biológicos aos sociais e históricos, se somam para explicá-lo. Porém, não é propósito desta pesquisa detalhar tais fatores.

Deparamo-nos também com a questão da proporção e o alcance da violência no mundo, somente uma análise pormenorizada desses fatores e da sua confluência poderia trazer explicações mais esclarecedoras sobre um fenômeno tão complexo como é a violência, especialmente a que é difundida pela mídia. Sobre este assunto existem pesquisas amparadas pela ONU e pela UNESCO. Segue abaixo, alguns trechos de tais pesquisas:

A violência e a pornografia causam fortes impressões, e há considerável preocupação entre os pais, professores e autoridades públicas quanto à influência que o conteúdo violento possa exercer na mente dos jovens. Muitos discernem uma relação entre o nível crescente de violência e crime na vida cotidiana, particularmente violência praticada por crianças, e as cenas violentas mostradas na televisão e no vídeo, bem como os atos simulados de violência nos jogos de videogame e computador (CARLSSON; FEILITZEN, 1999, p.11-12).

Na década de 60, Albert Bandura propõe uma teoria chamada de aprendizagem social, segundo a qual o indivíduo aprende observando a repercussão que tem o comportamento do modelo. Alguns estudiosos, como Groebel (1999), sobre a questão da imitação de atos violentos apresentados pela mídia, respaldam-se nessa teoria para explicar como crianças e jovens busariam conseguir aprovações imitando tais modelos.

A fascinação pela violência está freqüentemente relacionada a personagens fortes que podem controlar seu ambiente; são no final recompensados por sua agressão e conseguem lidar com praticamente todos os problemas. A mensagem é pelo menos tripla: a agressão é um bom meio de resolver conflitos; a agressão dá status; a agressão é divertida (GROEBEL, 1999, p. 236).

Wartella, Olivarez e Jennings (1999) conjugam a teoria da aprendizagem social de Bandura às características individuais da pessoa para explicar como a influência da mídia pode levar ao comportamento violento. Os autores formulam o que eles chamam de modelo de *scripts*, segundo o qual:

A violência da televisão é “codificada” no mapa cognitivo dos espectadores, e ver subsequentemente violência na TV ajuda a manter esses pensamentos, idéias e comportamentos agressivos. Com o passar do tempo, essa atenção contínua à violência na televisão pode assim influenciar as atitudes da pessoa com relação à violência, e a manutenção e elaboração dos *scripts* agressivos (WARTELLA; OLIVAREZ; JENNINGS, 1999, p. 66).

A preocupação com cenas de violência na mídia é um assunto atual, necessário, e tem servido de base para inúmeras pesquisas desde a década de 90, em países como: Reino Unido, Alemanha, França, Dinamarca, Finlândia, Suécia, Holanda, Bélgica e Irlanda.

O trecho abaixo, de Hammarberg relata dados alarmantes sobre a frequência com que uma criança é submetida à violência na mídia:

Atualmente, a maioria das crianças assiste a tal violência na tela todos os dias, com frequência em detalhes medonhos. Estima-se que uma criança norte-americana média atingindo hoje os 18 anos tenha presenciado cerca de 18 mil assassinatos simulados na televisão. O impacto deste consumo em massa de imagens violentas ainda é assunto de muita controvérsia. Há casos de crimes violentos aparentemente inspirados por determinados filmes. Contudo, nenhum consenso foi estabelecido quanto ao alcance e rigor da influência da mídia violenta sobre a agressão ou comportamento violento do espectador infantil; os dados de pesquisa têm sido até aqui contraditórios. (HAMMARBERG, 1999, p.23).

Outros estudos enfatizam a importância também de fatores subjetivos no ato de ver, na televisão, cenas agressivas, como é o caso de Wartella, Olivarez e Jennings (1999, p. 66) que explicitam: “[...] o nível de realização intelectual, a popularidade social, a identificação com personagens da TV, a crença no realismo da violência na televisão e o grau de fantasia sobre agressão [...]” seriam os fatores que podem ser processados de forma diferente de acordo com a idade da criança, o que implica dizer que a imagem afeta diferentemente as crianças, dependendo de como elas a percebem, o que, por sua vez, conforme Rossi, (2003) está diretamente relacionado ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, que pode interpretar tais cenas como reais ou construídas.

Já, no que tange ao aspecto cultural, estudos promovidos pela UNICEF-UNESCO salientam a importância do papel da interpretação cultural do significado, ou seja, cada cultura interpreta de maneira peculiar a questão da violência. Sobre a questão do papel da interpretação cultural do significado encontramos em Groebel a seguinte explicação:

A decodificação e a interpretação de uma imagem dependem das tradições e convenções. Isto explicaria por que um quadro agressivo pode ser lido de forma diferente, por exemplo, em Cingapura ou na Suíça, ou mesmo por grupos diferentes dentro de uma cultura nacional. Estas diferenças culturais têm que ser levadas em consideração. Contudo, a questão é se certas imagens também podem criar imediatamente reações emocionais em um nível fundamental [...] (GROEBEL, 1999, p. 226).

Quanto à questão do significado de um ato, diferentes culturas poderão designá-lo como violento ou não. Do ponto de vista sociológico, encontramos a proposta de Pierre Bourdieu que esclarece a questão do significado, enfocando que este pode ser denominado de arbitrário cultural, isto é, diferentes culturas estabelecem suas noções de verdade, de violência e assim por diante, de acordo com suas vivências específicas.

A obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992), sobre a Sociologia da Educação trouxe inúmeras contribuições para a compreensão do problema das dificuldades escolares. Sem dúvida, como toda teoria que passa a representar um novo paradigma de pensamento, esta obra foi amplamente elogiada, mas recebeu também inúmeras críticas. Ela trouxe contribuições não só para a Sociologia da Educação como para o pensamento sobre a prática educacional em todo o mundo.

Segundo Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), predominava, na educação geral e nas Ciências Sociais teoricamente, até

meados do século XX, um modelo específico de pensamento sobre os problemas e fracassos escolares baseados em uma visão funcionalista e otimista que atribuía ao processo de escolarização papel fundamental para a superação dos atrasos que ocorriam nos países. A esse respeito os autores assim expõem:

Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA, C; NOGUEIRA, M., 2002, p.16).

Porém, a partir dos anos 50, conforme os mesmos autores, esta perspectiva otimista e aparentemente de fácil solução dá lugar a novas formas de pensamento não tão otimistas sobre a questão do fracasso escolar. Percebeu-se, a partir de então, que o desempenho escolar dependia mais da origem social que propriamente de dons individuais.

A proposta de Bourdieu e Passeron (1992) aponta para a relação que existe entre desempenho escolar e origem ou classe social, bem como inverte o pensamento funcionalista que se tinha sobre o papel da escola. Segundo a nova perspectiva, longe de ofertar igualdade de oportunidades, a escola e, sobretudo, o processo educacional, ou a ação pedagógica, passa a ser o grande agente de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Desse modo, a educação perde seu papel de transformadora da sociedade para assumir o papel de colaboradora nas injustiças sociais. Nessa perspectiva, a escola serviria como veículo que, dissimuladamente, contribuiria

para a manutenção da desigualdade social e do pensamento de que as diferenças residem no próprio aluno e não no sistema.

Não haveria, de acordo com Bourdieu e Passeron (1992), a idéia de neutralidade nem da escola nem do conhecimento escolar, e este, por sua vez estaria pautado nos valores da classe dominante apresentados como cultura. Para ele, a escola legitima as desigualdades sociais à medida que converte as diferenças sociais em diferenças acadêmicas e cognitivas pessoais, atribuídas ao aluno, enquanto único responsável pelo seu próprio fracasso.

Ao fundamentar sua teoria, Bourdieu lança mão da discussão sobre objetivismo e subjetivismo. Ele não compartilha de nenhuma dessas posições; para ele, o indivíduo é um ator instalado no palco social da vida, (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), perspectiva esta também compartilhada por Berger (1986).

Temos assim, a idéia de que a subjetividade do homem estaria intrinsicamente relacionada a sua classe social. Para ilustrar esta concepção, os autores acima citados, afirmam que: “Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (NOGUEIRA,C.; NOGUEIRA, M., 2002, p. 19).

É evidente, que na proposta de Bourdieu, a ênfase está na construção social do sujeito; segundo ele, as concepções subjetivistas contribuiriam para uma concepção ilusória de mundo. Entretanto, ele também se afasta da concepção objetivista e afirma que o sujeito se constitui a partir de estruturas sociais internalizadas, isto é, ele passaria a corresponder à sua

formação inicial em um ambiente social aderindo ao conjunto de ações típicas daquela classe ou sociedade.

Dessa maneira formaria um *habitus*³, ou seja, uma forma específica de ação através da qual o indivíduo passaria a interagir com o mundo num processo dinâmico e não-estático ou mecânico, que originaria da estrutura social.

Encontramos na obra de Berger (2004), também sociólogo, uma proposta similar à de Bourdieu sobre a inserção do homem na sociedade. Berger (2004, p.79) diz que: "Estar localizado na sociedade significa estar no ponto de interseção de forças sociais específicas. Geralmente quem ignora essas forças age com risco".

De acordo com o autor, a sociedade estabelece papéis sociais, sendo assim, Berger refere-se aos padrões implícitos nos papéis e afirma: "Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada [...]. O papel oferece o padrão segundo o qual o indivíduo deve agir na situação" (BERGER, 2004, p. 108 -109).

A teoria sociológica do autor citado tem uma base filosófica que também reside na categorização do indivíduo pela estrutura social do mesmo, isto é, Bourdieu (1999) se refere a um conjunto de disposições incorporadas pelo indivíduo de uma determinada estrutura social, já Berger (2004) se refere aos sentimentos de identidade e aos papéis que se espera que um indivíduo localizado numa determinada estrutura social desempenhe. Para ele é a sociedade que atribui identidade ao indivíduo e, além de atribuí-la, é preciso que

³ Terminologia criada por Pierre Bourdieu; para saber mais sobre o assunto, sugere-se a leitura das demais obras do autor indicadas na seção de Referências.

ela a sustente com regularidade. Ambos os autores se fundamentam num determinismo social e, podemos pressupor a partir das duas teorias que o homem existe na sua positividade, num movimento constante de inter-relacionamento com o meio social no qual vive, o que destoa totalmente com a idéia do objetivismo e do subjetivismo.

Contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu (1999) ressalta que o indivíduo não é autônomo nem tampouco determinado objetivamente pelo ambientalismo, mas se faz sujeito histórico pela herança social. Para ele essa herança está composta por alguns componentes objetivos, tais como o capital econômico, o capital cultural e o capital social.

Segundo o autor, é através do capital econômico que o indivíduo tem acesso ao capital social e ao capital cultural os quais, por se constituírem nos títulos escolares recebidos pelo indivíduo, estão atrelados ao capital econômico.

Para Bourdieu (1999) é o capital cultural, viabilizado pela família que fará a grande diferença no produto final da escolarização. A explicação dada por ele em defesa desta tese é que, ao ser detentor do capital cultural viabilizado pela família, o indivíduo já entraria no sistema escolar com vantagens, uma vez que este capital favoreceria a compreensão dos conteúdos propostos nos currículos bem como o desempenho do indivíduo na escola.

Poderíamos, partindo desta concepção, dizer que a escola não traria um conhecimento novo, mas aprender o código cultural passado pela escola seria uma espécie de continuidade da cultura familiar trazida pela criança das camadas mais favorecidas, pelo capital econômico e social. À criança das classes desprivilegiadas, porém, caberia um desafio a mais: o de decifrar o código cultural das classes dominantes difundido pela escola como “cultura geral”.

A idéia central da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu poderia ser sintetizada da seguinte maneira: o indivíduo que possui capital cultural tem infinitamente mais chance de conseguir êxito escolar, porque o currículo institucionalizado é um currículo que se constitui num autêntico julgamento sobre o aluno.

Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002) explicitam as idéias de Bourdieu da seguinte maneira:

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo (NOGUEIRA, C. ;NOGUEIRA, M. A., 2002, p.22).

Nessa perspectiva, a escola bem como o trabalho pedagógico só podem ser entendidos se forem relacionados aos sistemas de relações entre as classes. Esta noção fica evidente na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Nessa obra, os autores Bourdieu e Passeron (1992) levantam um tema central que é a noção de arbitrário cultural, aproximando-se, assim, de uma noção de cultura definida em termos antropológicos na qual não há superioridade cultural: todas as culturas são boas ou funcionais para uma determinada população, e, segundo o critério utilizado pelos autores, a cultura é um conjunto de disposições arbitrárias, não encontradas naturalmente no universo; por conseguinte, tais disposições são fundamentadas socialmente e os valores culturais estabelecem-se como forma de sobrevivência dos grupos humanos.

Para Bourdieu, apesar de arbitrária, a cultura grupal é vivenciada como autêntica. Assim, esse raciocínio é estendido à escola: a cultura escolar é vivenciada pelos alunos como verdade universal e legítima, objetivamente superior às demais; ela só se torna legítima porque a escola serve como veículo que lhe dá outra roupagem e a legitima. A noção de neutralidade escolar cai definitivamente por terra com tal proposta teórica e dá lugar a diversos questionamentos sobre o papel da escola. Ao apresentar um conteúdo como legítimo e verdadeiro, através da ação pedagógica, a escola acaba por exercer uma forma de violência a qual Bourdieu denominou violência simbólica.

Exploraremos agora o conceito de violência simbólica que foi originalmente sugerido e desenvolvido por Pierre Bourdieu. Este conceito rompe com as concepções espontâneas da ação pedagógica como ação não-violenta, quer dizer, neutra. Assim como a violência física encontra sua legitimação nos meios jurídico-estatais, a violência simbólica encontra sua legitimação através dos currículos escolares que asseguram a perpetuação da cultura da classe dominante sobre a da dominada, imperceptivelmente. Ela se dá à medida que o sujeito é impedido de elaborar sentidos e significados, pois estes já estão prontos para serem absorvidos.

Com uma aparência socialmente aceita, o exercício de ensinar, ou melhor, a ação pedagógica - terminologia utilizada por Bourdieu - longe de ser neutra, carrega em si, de maneira dissimulada, a preponderância do forte sobre o fraco, do que instrui sobre o que é instruído, daquele que detém o poder sobre aquele que está sob o poder, pois as próprias relações de poder legitimam as divisões de classes. Técnicas cruéis e punitivas presentes na ação pedagógica dão lugar à violência simbólica.

Além do conceito de violência simbólica, Pierre Bourdieu desenvolve alguns conceitos chaves em sua teoria sociológica, tais como: o conceito de *habitus*, de “capital cultural” e a noção de “campo”, que para ele representa um espaço de dominação e de conflitos, além do conceito de “arbitrariedade cultural”, imprescindível para entendermos o conceito de poder simbólico e de violência simbólica que vigora, de forma oculta, nas igualdades de oportunidades supostamente propostas pela escola.

Do ponto de vista sociológico, a escola deveria ser um local que oportunizasse aos alunos possibilidades de alcançar qualidade de vida no seu sentido amplo. Entretanto, longe de assumir este papel, ela vem se mostrando incapaz de preparar o aluno para a autonomia e vem cumprindo o papel de reprodutora das desigualdades sociais, que se baseiam nas desigualdades das relações do mundo do trabalho.

A desigualdade de escolarização reproduz a divisão social do trabalho, isto é, aos que sabem mais e que melhor dominam o conteúdo da cultura geral caberá os melhores cargos, aos que menos sabem ou têm mais dificuldades para assimilar os conteúdos desta mesma cultura, cabem os demais empregos e até os subempregos.

Afirma Moura (2004) que o sistema educativo é seletivo na forma de avaliar os alunos:

[...] o sistema educativo premia de forma diferente os alunos conforme os seus estratos sociais: os alunos das classes mais poderosas serão as classes poderosas do amanhã; os alunos das classes desfavorecidas serão as classes desfavorecidas do amanhã. (MOURA, 2004, p. 03).

O conceito de arbitrariedade cultural é importantíssimo. Teceremos algumas linhas sobre ele, pois como pré-requisito precisamos entender que, numa cultura, as “significações” são sempre arbitrárias, elas não guardam relações com a “natureza das coisas”. Assim também, o sistema simbólico não se fundamenta numa realidade ontológica e, portanto, ele é, em última instância, produto de uma construção social e, como dizem, Bourdieu e Passeron :

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 23).

Os autores afirmam ainda que:

[...] todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 18).

Aqui, podemos questionar a legitimação do conjunto de signos, que se faz mediante processo de inculcação. Esse “como” em estabelecer um sistema simbólico resulta no sucesso ou fracasso do processo de instauração das “verdades” das classes dominantes sobre as dominadas.

Assim, o sistema simbólico é instalado com sucesso quando é feito de maneira não-explicita, sem que seja percebido, questionado ou negado. A violência simbólica reside exatamente nessa “forma” de fazer crer que o que não é, é, e o que é, não é. Em suma, a violência simbólica pode ser analogamente comparada a uma armadilha invisível. Segundo Bourdieu (2000), ela se exerce

com a cumplicidade silenciosa dos que a sofrem e também, muitas vezes, dos que a exercem porquanto ambos estão inconscientes do fato de a exercerem ou a sofrerem.

Para Bourdieu e Passeron (1992), a ação pedagógica é uma forma de violência simbólica porque contribui para a reprodução das estruturas de poder. É através da autoridade pedagógica legitimada pelo sistema que o trabalho pedagógico, enquanto trabalho de inculcação de arbítrios culturais, se estabelece por vários anos com o objetivo de criar *habitus*, isto é, de fazer com que o sujeito social interiorize os princípios até o ponto em que, mesmo não existindo mais a ação pedagógica, ele aja como se ela existisse. É através desse processo que a cultura (arbitrária) passa a fazer parte da vida do indivíduo como processo natural e é, então, reproduzida de forma homogênea através da ação pedagógica e da escola.

Assim, Bourdieu e Passeron (1992) fazem uma leitura sociológica da ação pedagógica e imprimem um cunho de violência ao trabalho do educador, que, longe de oferecer igualdade de possibilidades aos indivíduos, o que oferece é um código arbitrário de normas, conceitos e preconceitos cuja função é perpetuar a cultura dominante. Este conceito, o de violência simbólica, é importante porque nem sempre o trabalho de inculcação passa pelo discurso do texto. Entendemos que ele pode ser passado também pelo discurso visual, pelas mensagens contidas nas ilustrações de textos nas quais se encontram significados prontos para serem absorvidos pelo aluno.

Um outro conceito, o de “capital cultural”, também é desenvolvido por Bourdieu (1999). Segundo ele, este conceito serviria para explicar as

desigualdades educativas que não seriam explicadas pelas desigualdades econômicas.

De acordo com tal conceito, o sistema educativo transmite ao aluno uma cultura muito mais próxima à classe dominante, propiciando assim a desigualdade entre os estudantes. Também as formas de inculcação utilizadas correspondem ao critério acima descrito. Em consequência, acentuam-se ainda mais as discrepâncias entre os que fazem e os que não fazem parte da elite detentora do conhecimento.

Assim, Bourdieu (1999) traz para discussão, como legitimador das diferenças e do poder simbólico das classes dominantes, o processo educativo, valendo-se do conceito de capital cultural e da seguinte explicação:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando “o sucesso” escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (Bourdieu, 1999, p.73).

A consequência inevitável desse processo é que, ao oferecer tratamento igual aos desiguais _ em razão da origem social _ a escola acaba ratificando o sucesso de quem já traz uma bagagem cultural e social privilegiada. A linguagem, as formas de avaliação e o julgamento destinados ao aluno favorecem, mesmo que de forma oculta, o aluno que já possui capital cultural, isto é, o conteúdo é transmitido pelos professores de maneira igual para todos os alunos, sem considerar as diferenças de classes e, sobretudo, sem considerar

que a decodificação, feita por alunos de classes diferentes, torna-se também diferente.

A consequência imediata seriam os resultados relacionados ao desempenho escolar, o que levaria às constantes argumentações de que, se a aula foi igual para todos, quem não aprende é porque traz consigo dificuldades ou cognitivas, neurológicas ou de cunho psicológico. Em outras palavras, o argumento utilizado para o fracasso escolar seria a naturalização dos diferentes arbitrários culturais, ou seja, a naturalização das diferenças sociais.

Como resultado, a escola, cumpriria o papel de reprodução das desigualdades sociais e legitimação das mesmas, visto que reconhece a autenticidade de uma cultura sobre outra, através do esteriótipo da neutralidade escolar e desta maneira, tornando-se violenta.

2.3 Diferentes Concepções de Violência e sua Manifestação nos Meios de Comunicação

O que sabemos da violência? Para defini-la precisamos de um ponto de partida. De que ponto de vista estamos falando sobre violência, isto é, qual significado damos a ela? Com toda certeza, ela recebe vários significados dependendo dos diferentes contextos. Compartilhando dessa idéia, Leenhardt (1990), explica:

Como muitas noções que emergem no (sic) domínio das ciências humanas, a violência constitui uma noção incerta, infalivelmente ligada ao ponto de vista, ela também muda de nome. O que uns denominam de “manutenção da ordem”, outros vêem como uma manifestação de legítima violência. O que os publicitários chamam de “livre informação do público”, outros denunciam como manipulação violenta dos cidadãos, transformados em consumidores alienados (LEENHARDT, 1990, p.13)

Nesse sentido, ela não se mostra passível de uma definição conceitual, porém encontramos em Leenhardt um argumento explicativo:

Todo o discurso sobre violência é por essência, ambivalente, visa reduzi-la, recorrendo a uma ordem presente, ou justificá-la recorrendo a uma ordem futura. Invoca o não-social que é toda violência para defender um social existente [...] (LEENHARDT, 1990, p. 15).

Assim, o autor citado, referindo-se ao trabalho de Lins, *Violência e Literatura*, ressalta:

[...] não se verifica a verdadeira compreensão dos fenômenos humanos a não ser a partir de uma “posição” que a consciência ocupa em todo o conhecimento, posição de consciência, por conseguinte, servindo como um trampolim necessário em todo o conhecimento. A confrontação com o universo pluridimensional da violência só pode nos convencer disso novamente. (LEENHARDT, 1990, p. 17).

A citação acima nos dá uma dimensão da complexidade do tema violência. Tal complexidade, leva a uma tentativa de compreendê-la, de torná-la por um fenômeno natural. Sobre a naturalização da violência encontra-se em Odalia a noção de sua concretude expressa da seguinte forma:

A desigualdade enquanto violência não é um fenômeno atemporal, que deve necessariamente atingir todas as formas de sociedades possíveis. A naturalidade da desigualdade, que nos tem sido imposta no decorrer da história do homem civilizado, só pode ser compreendida quando se compreende que ela é uma condição de estruturas sociais, que passam a reproduzi-la como um fenômeno aparentemente natural [...] (ODALIA, 1983, p. 31).

Conforme Dias (1996), apreender a violência do ponto de vista conceitual é bastante complexo, pois o conceito está sujeito a diferentes pontos de vista.

Michaud (1989) propõe uma reflexão em torno do termo, buscando os usos correntes, a etimologia da palavra e as definições que vêm do direito. Explica o autor sobre os seguintes usos da palavra violência:

Os dicionários de francês contemporâneo (por exemplo, o Robert, 1964) definem a violência como: a) o fato de agir sobre alguém ou de fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força ou a intimidação; b) o ato através do qual se exerce a violência; c) uma disposição natural para expressão brutal dos sentimentos; d) a força irresistível de uma coisa; e) o caráter brutal de uma ação (MICHAUD, 1989, p. 07).

Quanto à etimologia, Michaud traz as seguintes explicações:

“Violência” vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou brávil, força. O verbo *violare*, significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego da força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mas profundamente, a palavra *vis* significa, a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital (MICHAUD 1989, p. 8, grifo do autor).

Autores, como Odalia (1983) abordam essa questão enfocando que sociedades diferentes estruturam diferentes tipos de violências. Percebemos que há, então, duas formulações distintas sobre violência. Uma, do ponto de vista de quem executa a ação (ponto de vista defendido por Michaud), outra do ponto de vista de quem sofre a ação (ponto de vista defendido por Odalia).

Há, segundo Dias (1996), outras modalidades de violência, além das que causam danos materiais e físicos, que constituem ofensa aos costumes morais e psicológicos. Aqui, o autor se refere aos chamados: “estados de violência”. Michaud após explorar vários conceitos de violência que vão desde o que está descrito no Código Penal do direito civil francês à lei romana, propõe a seguinte definição para Violência:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

Maffesoli (1987 apud DIAS, 1996, p.102) vê a violência como “estruturante coletivo, como a ação da diferença, da heterogeneidade que promove o dinamismo das sociedades”. Também defende a idéia de que a definição de violência deve se dar dentro do contexto social e mesmo a UNESCO, em 1970, chegou à conclusão da dificuldade de definir violência.

No presente trabalho, perseguimos a idéia de que a violência não existe enquanto fato ontológico, mas é resultado de condições históricas específicas, bem como de um processo de adaptação à sobrevivência, no qual o homem existe objetivamente.

Para onde quer que nos voltemos, as necessidades de sobrevivência existem, e, para manter-se em sociedade, dentre outras formas, o homem continua a perpetuar formas diferentes de violência. A questão é que a racionalidade humana lhe permite formas elaboradas de violência, desde a física até a intelectual, ética, moral, ideológica. Assim, o trabalho de ressignificá-la é constante e a educação esbarra continuamente com diferentes concepções da mesma.

Portanto, a criança, ao longo de sua vida, entra em contato com vários significados de violência e muitas vezes os vivencia. Vale saber se a forma como ela é educada leva-a a desenvolver uma consciência crítica sobre os fatos cotidianos ou se os vê como conseqüências naturais de uma realidade passivamente percebida desconsiderando o aspecto da historicidade.

Historicidade, em última instância, não significa passado, mas o entendimento de que os acontecimentos estão ligados a um certo tempo e lugar. Eles obedecem a certas características presentes naquele momento histórico específico. Este conceito é muito importante para a compreensão dos fatos históricos trazidos nos livros didáticos através das ilustrações.

Especificamente sobre a violência existente nos livros de História, encontramos as contribuições de Corbellini (1983) que investiga a ideologia e a violência nos textos didáticos de História do Brasil. Sua pesquisa foi realizada com 44 professores de 10 escolas em Novo Hamburgo e São Leopoldo no ano de 1982 que, além de darem suas opiniões a respeito de como o texto poderia ser produzido, no tocante aos fatos violentos que são camuflados nos livros oficiais, em sua maioria, responderam que, na historiografia oficial, ninguém vai contra os heróis, e os livros usam palavras bonitas para que o aluno não descubra a verdade.

Comparando sempre os textos didáticos e os textos críticos, o autor conclui que: a ideologia transmitida pelos textos didáticos de história do Brasil transmitem a ideologia dominante e manifestam a violência camuflada; os livros didáticos normalmente utilizados apresentam-se com características para atrair consumidores (apresentação, desenhos artísticos, resumos, etc.), enquanto que os textos críticos não trazem essa forma de mercadoria e conclui que os livros didáticos não são neutros. Através deles são transmitidas as visões dos autores, bem como valores e crenças, etc.; falsificam ao transmitir impressões sobre a história como, por exemplo: a de que o índio, o branco e o negro formaram uma única raça; a visão dada nos textos é elitista, paternalista e

autoritária e a partir daí, segundo o autor, tem-se uma história abstrata, parcial e alienante.

Em seu trabalho, o autor diferencia história cruenta e incruenta, dizendo que os textos didáticos se ocupam da *história incruenta* (oficial, fundada em cima dos heróis de feitos grandiosos) a crítica e distorcida da realidade, já a *história cruenta* liga-se à participação do povo e se encontra em textos críticos, não didáticos.

Segundo Corbellini (1983), a própria ideologia faz com que a história pareça incruenta, mostrando assim que o presente é o resultado de um processo lento e normal da história brasileira.

A grande preocupação sentida por um número bastante expressivo de professores, no estudo citado, é a divergência entre o que está descrito e a realidade social, corroborando assim o papel da ideologia presente no material didático.

Alguns princípios básicos norteiam sua pesquisa: a sociedade está dividida em duas classes sociais, os dominantes e os dominados; a estrutura educacional reflete este processo, pois os conteúdos dos programas são pensados por técnicos a serviço da classe dominante; a escola é um instrumento pelo qual se transmite a ideologia da classe dominante e, o livro didático, é uma forma usada para incutir padrões de comportamento e ideologia de uma classe sobre a outra. Percebemos aqui a aproximação com as idéias, já descritas anteriormente, por Bourdieu e Passeron (1992).

Corbellini (1983) entende que os textos didáticos de história do Brasil são, atualmente, eficazes na transmissão e inculcação da ideologia da

classe dominante, ressaltando que a gravidade da questão está no fato de que, quem recebe os textos didáticos são adolescentes na faixa etária de 11 a 16 anos que poderiam estar sendo influenciados por tais textos, pois ainda não têm opinião formada a respeito de história e sociedade.

Podemos constatar, a partir do estudo citado, a importância do livro didático de História, enquanto instrumento ideológico, e estendemos nossa análise também à questão da violência.

Segundo Michaud (1989): a apresentação repetida de imagens violentas, pode levar à banalização da violência tornando-a normal e integrada ao cotidiano do leitor. O autor também chama a atenção para a representação da violência pela imprensa, que nem sempre corresponde aos fatos, o que demonstra a importância do discurso de quem a elabora, isto é, da própria subjetividade do produtor da notícia.

Para Moraes (1984, p.13), em nome do “novo” tudo é publicado, premiado e os pais compram livros para seus filhos na certeza de que lhes estão proporcionando leitura saudável. A autora reúne depoimentos em seu livro: A violência na literatura infantil e juvenil (1984), procurando interpretar o sentimento de quantos estão em desacordo com a literatura de violência para crianças e para jovens. Os depoimentos são de: D. Paulo Evaristo Arns (arcebispo de São Paulo, cardeal); Paulo Freire (educador, criador do método de alfabetização de adultos); Dr. Cláudio J. Paulo Saltini (psicanalista, professor de Psicologia, responsável pelo Centro de Estudos e Práxis Jean Piaget); Eduardo Sucupira Filho (escritor, jornalista licenciado em Filosofia pela USP, colaborador da “revista Brasileira de Estudos Políticos”); Jacqueline Held (escritora, detentora de prêmios literários na França); Claude Held (escritor, poeta, professor adjunto de Inglês, na Faculdade

de Letras Superieuris França); Regina Lilensten (diretora de Editions Le Sorbier França, 1982); Annie Danancher (Jornalista, secretária da Revista "Camaraderie" Paris, 1982); Claude Bourguignon (escritora de livros para crianças em Paris, 1982); Dr. Samuel Pfromm Netto (psicólogo, pedagogo, ex-presidente do Conselho Regional de Psicologia da 6ª. região, presidente da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa).

D.Paulo E. Arns, em entrevista cedida a Moraes, quanto à banalização da violência na literatura, explica: "A apresentação repetitiva e não crítica de atitudes e comportamentos violentos seguramente anestesiam a sensibilidade" (MORAES, 1984, p. 18).

Segundo ele, a responsabilidade dos escritores e críticos, no tratamento da questão violência, é grande, visto que também ganham dimensão as condições sócio-históricas às quais a criança é exposta. Para D. Paulo E. Arns, não basta que a literatura seja diferente, as transformações deverão ocorrer também em nível social.

Moraes (1984) questiona o prof. Paulo Freire quanto ao fato de que a literatura produz modelos de violência ora em sentido humorístico, ora em sentido realista, considerando que o humor na criança é diferente do humor no adulto, pois ela não tem desenvolvido o mesmo senso crítico. A respeito dessa questão, o prof. Paulo Freire responde que há uma tendência em provocar "habituação", vulgarizando a violência e colocando-a como algo comum/normal. Sempre que se fala de um instrumento de transmissão de idéias, deve-se saber a serviço de quem, ou de que ele está.

Quanto à questão sobre a quem interessaria a literatura infantil e juvenil voltada para a violência, Paulo Freire propõe várias reflexões, ressaltando

que há violência no sistema, quando este proíbe milhões de pessoas de ser, e isso muitas vezes não é percebido. É comum acharmos que “[...] só há violência no ato de rebeldia dos proibidos de ser, mas não há violência no ato daqueles que proíbem os outros de ser”. (MORAES, 1984, p.28).

O autor continua, dizendo que o texto, sozinho, não tem o poder de intensificar e banalizar a violência; o que pode ocorrer é que as crianças podem já ser frutos de um contexto violento e, assim, o material didático seria um elemento a mais na participação desse ciclo de perpetuação da violência.

Em síntese, Paulo Freire considera importante a tônica dada à questão da violência na literatura. Ele diz das dificuldades e complexidade de um estudo sobre as influências da mesma sobre as crianças e conclui dizendo que considera a imagem televisiva mais significativa que a literatura, pois o impacto causado pela imagem abrange mais pessoas num ínfimo espaço de tempo, diferentemente da literatura (texto escrito).

Na entrevista cedida pelo prof. Saltini, Moraes (1984) levanta questões referentes ao impacto da violência sobre o adolescente. A opinião do entrevistado é de que a literatura sobre violência pode exercer influência, não sobre a formação da criança ou do pré-adolescente, mas sobre seu caráter. Segundo Saltini, é de responsabilidade do escritor trabalhar com aspectos éticos e morais em seus livros.

Conforme Sucupira, também entrevistado por Moraes (1984), a violência é, em última instância, fruto das desigualdades e injustiças sociais. Também, segundo ele, a literatura violenta revela o “sadismo de seus autores”

que, influenciando as crianças, as conduzem num processo de imitação⁴, ferindo sua sensibilidade e provocando uma aceitação passiva da violência.

Já, segundo Dubois, outro entrevistado por Moraes (1984), a violência que se manifesta numa sociedade não pode ser escondida às crianças na literatura infantil; no entanto, há uma questão: como propiciar reações positivas, mostrando o lado negativo dos fatos. Segundo ele, o processo de “habituação” ocorre nas crianças, que são continuamente expostas à violência, o que não significa que um livro seja, da mesma forma, percebido por crianças de condições diferentes.

Lilensten, diretora de Éditions Le Sorbier na França em 1982, também entrevistada por Moraes, explica:

[...] os textos e imagens podem exercer influência no comportamento de uma criança, e não estando ela preparada, eles podem constituir um acontecimento dramático para sua personalidade. Se a criança não tem a sorte de contar com orientação de um adulto, compreensivo e competente, que saiba minimizar o que a impressionou, pode, às vezes guardar imagens mórbidas, que, possivelmente, mais tarde se revelem nefastas para sua personalidade (MORAES, 1984, p. 96).

Até que ponto a divulgação de atividades e atos violentos pela imprensa, de um modo geral, pode afetar o receptor da mensagem, propiciando uma certa “imitação”, aumentando o grau de violência social e banalizando a crueldade entre os homens?

São questões difíceis de serem respondidas, mas nem por isso podem ser deixadas de lado numa análise que leva em conta a influência dos meios de comunicação quando se trata do tema violência. Levando-se em conta

⁴ Este tema é desenvolvido pelo teórico Albert Bandura, porém não será explorado no presente trabalho.

que o livro didático de História é também um meio de comunicação, propomos algumas questões para reflexão: os atos violentos, tanto históricos quanto atuais, poderiam ser contados (mostrados) de outra forma, ou ignorados pelos livros? Este mesmo livro tem obrigação de levar ao aluno a história e a atualidade com cenas violentas ou haveria outra forma de mostrar a história?

Na verdade, está sempre implícita nos livros a idéia de que a vitória e a conquista só acontecem se houver mortes, espancamentos, dizimação de povos, assassinatos entre outros. Em não havendo outras formas de ilustrar a história, poderiam tais ilustrações ser alvo de análises críticas?

Tais questões merecem reflexões não só por parte dos autores, mas também dos ilustradores e editores de livros. Entretanto, por causa do mercado competitivo livreiro, e muitas vezes, por ignorância do assunto, nem sempre há a preocupação com o impacto de conteúdos violentos que este contém e que são lançados ao público leitor.

O homem moderno não está em contato com o real, mas com fragmentos do real, pois os meios de comunicação nunca retratam a realidade como ela é. Sempre haverá o viés do sujeito que seleciona a imagem para ilustrar um determinado fator em consonância com o público que o recebe. Assim, Alves se refere ao “impacto” como um objetivo sempre presente para manter audiência, porém fatos impactantes não determinam o aumento da violência, vejamos:

[...] para que um fato seja determinante do aumento do grau da violência é preciso que a informação ganhe uma intensidade, que fira a sensibilidade do telespectador, ou seja, depende do impacto. Assim, fato e impacto interagem a fim de serem determinantes ou não, de modificações no comportamento do indivíduo. Somando a esses dois, colocamos as experiências pessoais do telespectador [...]. (ALVES, 1979, p. 2-3).

Na tentativa de buscar uma definição, Alves (1979) levanta uma questão muito importante, que é a noção de subjetividade presente no conceito. Sua posição é estabelecida da seguinte maneira:

A noção de violência é subjetiva e relativa, pois o que parece legal e normal a alguns países, parece atroz para outros. O nível de tolerância à violência também difere de um grupo ou de um indivíduo para outro na mesma sociedade, ou de acordo com as circunstâncias e o momento. Por isso, é variável o grau de violência que as pessoas toleram ou que se apercebem. Geralmente as pessoas têm a tendência de aceitar como natural um estado de fato, ainda que violento, contanto que tenham sido acostumadas a ele desde a infância e que, à sua volta, toda a gente pareça resignada. (ALVES, 1979, p.4-5)

O autor também se refere à subjetividade entendendo que a comunicação não corresponde à realidade dos fatos, pois, uma vez que o homem interfere na mensagem a ser comunicada, esta já se encontra de certa maneira “deformada”.

Analogamente, em relação ao livro, poderíamos pensar sobre como o conteúdo é também alterado pela subjetividade de quem desenha ou seleciona as figuras a serem utilizadas. O impacto maior ou menor a ser causado sobre a criança que utiliza o livro vai depender de uma série de questões: da importância dada à figura no processo de ensino aprendizagem; do tamanho da ilustração no todo da página; do número de figuras que contenham determinadas características; da legenda (clara ou difusa) para explicar o conteúdo da ilustração; do tratamento dado à ilustração (se mencionada no texto ou não, grau de importância, etc.); do contexto histórico, individual de cada criança que, ao olhar a ilustração, vai fazer dela interpretações pessoais (subjetividade); do contexto social de cada criança; da etapa do desenvolvimento cognitivo na qual a criança se encontra.

No caso específico do livro, é preciso saber se as ilustrações servem de suporte à explicação do texto, ou a extrapolam. A esse respeito, Santaella (1998) se reporta às relações entre imagem e texto caracterizando-as como de: redundância, informatividade e complementaridade⁵. A imagem organiza símbolos que tenham a ver com nossa subjetividade, provoca impressões únicas e ganha significado em nosso contexto pessoal de vida, exatamente por isso, ela é polissêmica.

Porém, nas imagens televisivas, onde o espaço de tempo de apresentação da imagem é pequeno, não encontramos tais características como na imagem fixa. Outros fatores parecem contribuir para a percepção da imagem em movimento, como por exemplo, o tempo e o som. Esta pesquisa não visa um estudo aprofundado da semiótica da imagem, mas querendo o leitor se aprofundar no assunto, consulte Santaella (1998).

Parece haver, de um modo geral, entre autores que trabalham com imagens televisivas quanto os que trabalham com foto-jornalismo, além da literatura infantil, a preocupação em veicular imagens violentas. Isso normalmente é explicado porque assim se “prende” a audiência.

Glucksman, em Abraham Moles (apud ALVES, 1979, p.10), ressalta:

[...] o combate a socos ou a faca é mais forte que o uso de armas de fogo. Talvez seja por isso que muitos produtores ou editores prefiram estas armas de maior impacto. Fala também da apresentação moral do ato, dizendo que uma violência justificada não é igual à injustificada (ALVES, 1979, p. 10).

⁵ Maiores explicações sobre o assunto, ver capítulo: “A Imagem Fixa”.

Alves (1979), ao analisar uma seleção de noticiário sobre a violência na TV, verificou que notícias que causam impacto forte sobre o telespectador são notícias policiais. Em relação à maior carga de violência apresentada, estão os noticiários políticos, policiais, econômicos e esportivos.

Nada disto estaria disponível ao telespectador se não fosse a Revolução Industrial, que proporcionou ao homem moderno uma noção diferente de tempo, espaço e comunicação.

Com o advento da tecnologia da Revolução Industrial e dos meios de comunicação de massa, como, por exemplo, a televisão, a imagem ganha espaço e o século XX passa a ser o século da imagem. Estamos inseridos no mundo das imagens, cercados por elas no cinema, na televisão, nos vídeo, na publicidade, computação gráfica, diferentemente do século XIX, que foi denominado o século do livro.

As exigências do mundo atual solicitam do jovem que leia e compreenda o significado das imagens que o cercam. Dessa forma, a criança e o adolescente poderão ser capazes de entender uma imagem não só como “cópia” do real, mas como sócio-históricamente determinada, dando um sentido peculiar a ela, sentido que jamais será desconectado da subjetividade, o que vem a corroborar a idéia de Fozza, Garat e Parfait (1992), para as quais a conotação sobrepõe-se à denotação. Isso significa que a imagem só adquire sentido se o observador depositar-lhe um significado, que normalmente é bastante pessoal. Porém, neste “pessoal” estamos considerando o conjunto de significados que a criança forma de acordo com seu contexto histórico cultural de vida. É nesse sentido que inserimos a escola não só como disseminadora de saberes, mas como construtora de consciência e cidadania. Levar a criança a ler uma imagem e

a formar, através dela, *consciência* crítica sobre o mundo à sua volta é a grande tarefa do educador.

Segundo Franz (apud GENTILE, 2003, p.46), antes de apresentar determinada imagem à turma, cabe ao professor observá-la e perguntar a si próprio quais as possibilidades de aprendizagem que ela oferece, uma vez que o aluno, nem sempre está familiarizado com a leitura das imagens/ilustrações e sim com a leitura de textos.

A questão sobre o que desperta maior interesse, se o texto escrito ou se a ilustração, é uma questão que encontra diferentes pontos de vista.

Fozza, Garat e Parfait (1992) levantam a questão de que o texto escrito em signos lingüísticos comanda o pensamento e direciona a percepção do sujeito. Já o arte-educador e pesquisador norte-americano Elliot Eisner (apud GENTILE, 2003, p.45), na revista Nova Escola, ressalta: “o ensino se torna mais abrangente quando utiliza representações visuais, pois elas permitem a aprendizagem de tudo o que os textos escritos não conseguem revelar”.

Até aqui, pudemos perceber que a imagem, seja ela televisiva ou fixa, é um elemento importante na construção de significados. Entretanto, há diferenças entre uma imagem que ilustra um texto e uma imagem televisiva ou de foto-jornalismo. Há diferenças também na composição dos elementos e nas características presentes nas ilustrações de livros, ao longo do tempo.

O capítulo seguinte enfocará o surgimento do livro impresso, as características das ilustrações e a importância do mesmo, enquanto meio de comunicação.

3 A TRAJETÓRIA DOS LIVROS UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS

3.1 No Início Era o Livro...

Se, na Idade Média, a leitura não era privilégio da pobreza , com a Idade Moderna veio a expansão do público leitor e a leitura passa a fazer parte do novo cotidiano adulto.

Para Postman (1999, p.32), “a imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura”. Isso significa que a imprensa estabeleceu uma linha divisória entre duas fases distintas da vida; a infância e a idade adulta.

A importância de ter as próprias palavras perpetuadas acompanha a complexa noção de individualidade e a prensa tipográfica de Gutenberg proporcionou uma das maiores revoluções na humanidade. De acordo com Postman (1999, p.35), “a tipografia liga o presente com o sempre”. Quanto ao avanço da civilização ocidental a partir da tipografia, Postman assim refere:

A invenção da impressão com tipos móveis provocou a transformação mais radical sentida até então na história da civilização ocidental [...] cinquenta anos após a invenção do prelo, mais de oito milhões de livros tinham sido impressos (POSTMAN 1999, p. 36-39)

Havia, na Europa, em meados do século XV, condições para que a prensa tipográfica surgisse. O acervo de manuscritos era riquíssimo, à espera para serem impressos.

Por volta de 1480 havia tipografias em cento e dez cidades de seis países diferentes, cinquenta só na Itália.

Foi através da prensa tipográfica que houve a “explosão de conhecimentos”. Diferentes áreas de conhecimento como a Matemática, a Física, a Astronomia e o conhecimento religioso puderam se expandir através da impressão. Sabe-se que o movimento religioso protestante de Lutero está intimamente ligado à tipografia, pois, na Alemanha, o berço do protestantismo, o conhecimento religioso deveria ser estendido a todos, e, portanto, surge a necessidade de alfabetizar a população.

Com o advento da imprensa, segundo Lazard [20--] inaugurou-se na Europa uma época de renovação e ampliação da cultura, o que não teria sido possível sem a introdução do papel na Europa, que desde o século II d.C. já era fabricado pelos chineses com resto de seda ou de casca de amoreira.

No século XIV, telas, panos e matérias vegetais moídas nos moinhos formavam a matéria-prima da pasta de papel e a Itália foi a grande responsável por disseminar a industrialização deste produto por toda a Europa. Como também havia acesso à tinta, que era conhecida pelos chineses, pôde-se então impulsionar a civilização do livro.

Conforme Lazard [20--], as primeiras formas de impressão do mundo ocidental, talhadas e depois tingidas, permitiram reproduzir e combinar textos e imagens. Esse procedimento de impressão foi conhecido por xilografia. Já a tipografia tem suas origens no trabalho dos artesãos que se dedicavam ao metal. Johann Gutenberg e Johann Fust, no século XV, empregaram caracteres metálicos móveis e assim surgiu a tipografia. A partir de Gutenberg, o livro impresso passaria, assim, a concorrer com o manuscrito.

Por volta de 1455, a famosa Bíblia de Mayence saiu do ateliê de Gutenberg. A prensa em espiral de Renascença, que podia reutilizar as peças de madeira da xilografia, permitia ilustrar facilmente os livros (LAZARD, [20--] p.74).

De acordo com a autora citada, a impressão não estava apenas a serviço da nova cultura. Ela permitiu a circulação de obras de caráter popular a preços razoáveis como: livros de horas e de adivinhações, profecias, almanaques.

Apesar de nem toda a classe proletária ter acesso aos livros, era possível consultar almanaques, calendários e poder usufruir de uma leitura coletiva e oral.

Com o passar dos anos, a imprensa passou a se encarregar de difundir os saberes, fossem de ordem científica ou religiosa. Também não se limitou a oferecer novas possibilidades apenas à nobreza. Ela contribuiu para formar uma nova visão-de-mundo. Da leitura coletiva em voz alta chegou-se à leitura silenciosa individual, permitindo um grau de reflexão maior sobre o conteúdo lido.

A propagação do livro pela Europa faz surgir uma nova necessidade: a curiosidade intelectual que impulsiona o homem medieval a deixar a Idade das Trevas (Idade Média) e caminhar rumo às luzes da razão, ao Renascimento.

É importante salientar que, durante o século XVI, já havia preocupação com a estética e a eficiência do formato dos livros, a ordenação e a seqüência lógica de seus conteúdos, aspectos estes que ainda hoje estão presentes na editoração dos mesmos. Adiante veremos o percurso que um livro faz desde a escolha pelo professor até à chegada ao aluno.

Atualmente, quando, na década de 1980, é criado no Brasil o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o governo federal, está nada mais nada menos que dando continuidade a um processo que teve início há quatro séculos, quando já havia a preocupação com a clareza e a lógica de organização do livro, conforme dissemos anteriormente.

As pesquisas, enfocando o livro, sua função social, seus conteúdos e seu alcance, só tiveram a preocupação de poucos pesquisadores que, preocupados com a educação e com o social, voltaram seus olhos a denunciar o uso ideológico do livro, especialmente durante o regime militar.

Zilberman (1994) propõe um estudo sobre a questão da ideologia presente em livros infantis. Segundo a autora, a literatura infantil tem-se revestido de um cunho ideológico desde o surgimento do novo mundo e tem mascarado o seu objetivo de elevar intelectualmente o homem. Não é raro ter a literatura infantil servido de instrumento para multiplicação das ideologias dominantes do mundo adulto, descomprometendo-se com a classe jovem. A autora confere à literatura infantil um grau considerável de importância, pois propicia a internalização de valores que circulam socialmente.

Em se tratando do livro didático, especialmente o de História, este aprisiona, ao trazer uma realidade pronta, narrada como um passado inevitável, em que se banaliza a questão do sofrimento, das guerras, da violência, da opressão, do preconceito e da vitória dos fortes sobre os fracos. Além de serem descritos textualmente, estes conteúdos são também visualizados através das suas imagens ilustrativas.

Bittencourt (2003) levanta aspectos significativos sobre a ilustração em livros didáticos. Esse assunto, bem como a necessidade do aluno

aprender a analisar criticamente imagens, será analisado com detalhes no item sobre as ilustrações em livros didáticos de História no capítulo “A leitura de imagens”. Mesmo assim, o material encontrado sobre o assunto imagens/ilustrações de violência, em livros didáticos, é escasso.

Em Rossi (2003), encontra-se um estudo sobre a leitura de imagens. No geral, a autora se refere à alfabetização pela imagem e defende a idéia de que, em diferentes fases do desenvolvimento, a criança vê aspectos diferentes numa mesma imagem.

Nosella (1981) analisa 166 livros didáticos de Comunicação e Expressão utilizados no Espírito Santo, e conclui que os textos utilizados pelos livros servem como veículos da ideologia dominante.

Corbellini (1983) diz que a escola tem papel importante na transmissão de ideologias e que os textos didáticos servem como instrumentos de difusão ideológica. O presente trabalho acrescenta à proposta de Corbellini (1983) a noção de que as imagens que ilustram os textos didáticos servem não só como elementos ilustrativos dos mesmos, mas como “facilitadores” de ideologias presentes na sociedade, pois os elementos presentes nas ilustrações são incorporados, de alguma forma, pelo aluno que está em plena fase de desenvolvimento, passando da infância à adolescência.

Höfling (1981 apud NEGRÃO, 1988), ao analisar livros de Estudos Sociais mais utilizados no ano de 1978, adotados por professores de 1^a a 6^a séries das escolas oficiais de Piracicaba, teve, por objetivo, estudar a concepção de cidadania veiculada nos livros. Aqui, temos um elemento essencial para o nosso estudo: o livro como “veículo” importante e soberano na vida do aluno.

Normalmente, a imagem televisiva é questionada, discutida, posta à prova pelo telespectador, ao passo que a “imagem fixa” do livro tem “voz” própria. Ela provoca impressões e sensações e é pouco questionada. Ela é recebida pelo aluno como “natural”, talvez pelo fato de a própria história trazida pelo livro ser, na maioria das vezes, pouco ou nada questionada, visto que o processo de escolarização brasileira sempre passou por períodos de absoluto rigor e censura. Só recentemente, após a década de 80, é que o livro ressurge como objeto de estudo e como meio de promoção de ideologias.

O estudo das imagens fixas, sejam estereotipadas ou fotografias, obedece a alguns critérios diferentemente do das imagens em movimento.

Quanto às imagens fotográficas, em sua construção, Kossoy (1999, p.44) informa que a recepção da imagem envolve mecanismos internos no processo de construção da interpretação. A evidência fotográfica é fundada no imaginário dos receptores e é, portanto, idiossincrásica. Sobre este assunto, diz o autor:

As imagens fotográficas, por sua natureza polissêmica, permitem sempre uma leitura plural, dependendo de quem as apreciam. Estes, já trazem embutido no espírito, suas próprias imagens mentais preconcebidas acerca de determinados assuntos (os referentes). Estas imagens mentais funcionam como filtros: ideológicos, culturais, morais, éticos etc. Tais filtros, todos nós os temos, sendo que para cada receptor, individualmente, os mencionados componentes interagem entre si, atuando com maior ou menor intensidade (KOSSOY, 1999, p. 44).

O autor se refere a duas realidades: a passada, fixa, imutável, refere-se à realidade do assunto no contexto espacial e temporal. A fotografia corresponde à segunda realidade, à do documento, que, apesar de ser fixa, encerra em si múltiplas interpretações. Sendo assim, o autor explica que:

Aí reside, possivelmente, o ponto nodal da expressão fotográfica. Seria esta, enfim, a realidade da fotografia: uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental porém imaginária. Tratamos, pois, de uma expressão peculiar que, por possibilitar inúmeras representações/interpretações, realimenta o imaginário num processo sucessivo e interminável de construção e criação de novas realidades (KOSSOY, 1999, p. 47-48).

Com a preocupação de como se constituíam os livros didáticos de História em termos de violência em suas ilustrações, Belloni e Mattioli (2001) fizeram um levantamento em dez livros de História utilizados no ano de 2001 na cidade de Londrina/Pr. O objetivo do projeto, na época, era explorar sobre a presença de imagens violentas, a frequência com que apareciam e o tipo de violência que o livro trazia em suas ilustrações (figuras). Para isso, foram consultados 10 livros de História que se relaciona a seguir: História e Consciência do Mundo. Gilberto Cotrim, editora Saraiva, vol. 1 e 2; História em Documento Imagem e Texto. Joelza Éster Rodrigue, editora FTD, 5ª, 6ª e 7ª séries; História: Compreender para Aprender. Cristina Giovanni, Zilda Junqueira, Sílvia Tuono, editora FTD, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries; Navegando pela História, Sílvia Panazzo e Maria Luiza Vaz, Quinteto Editorial, 5ª série.

Como resultados deste levantamento os autores obtiveram os seguintes dados: a) de um total de 1302 figuras, 271 (20,81%) continham alguma forma de violência. Consideramos para análise algumas categorias de violência, dentre as quais: crianças enfaixadas, crianças comendo ratos, menores trabalhando, pobreza extrema, racismo, fuzilamentos, massacres, guerras, armamentos, destruições, espancamentos, escravidão, violência de gênero.

O levantamento não se caracterizou como um trabalho de pesquisa, mas teve por objetivo, enquanto trabalho exploratório, levantar questões num simpósio de pós-graduação sobre a importância do tema, visto que se partiu da hipótese da não-neutralidade do livro, em suas ilustrações. Esse trabalho foi, entretanto, o precursor da presente pesquisa.

Outros estudos também se preocuparam com a questão da violência nos livros didáticos, como é o caso da pesquisa de Negrão (1988).

Em Negrão (1988, p.52-65) encontramos uma pesquisa acerca dos preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis, a qual mostra que, por exemplo, a figura do negro, no livro, é inferiorizada e nunca se encontra numa posição vantajosa, o que nos leva a pensar que o livro serve como instrumento ideológico. A autora pesquisa sobre como a discriminação racial e os preconceitos se fazem presentes nos livros didáticos infanto-juvenis e apresenta, como resultado, uma cruel separação racial do ponto de vista ideológico-econômico-político.

Na pesquisa, a autora avalia o viés ideológico contido nos livros didáticos de forma tanto explícita quanto implícita. Ela parte do princípio de que o livro didático cria uma realidade adaptada àquilo que o escritor pretende incutir no leitor jovem, ou seja, inculca no aluno uma forma específica de pensar a respeito dos fatos, forma esta que carregaria consigo todo um conteúdo específico, ao qual Bourdieu denomina arbitrário cultural e que contribuiria para a manutenção da violência simbólica.

A autora citada identificou que os personagens negros não ocupam profissões próprias de quem tem “*status*”, eles se ocupam em trabalhos mais pesados e nenhum ocupa cargo que exige conhecimento intelectual. A

mulher negra, em sua grande maioria, aparece de avental, em trabalhos em que tenha que servir, mostrando de forma natural o preconceito racial.

A pesquisa mostra claramente a importância do livro didático (texto didático) enquanto veículo de informação e de formação, pois o aluno está, não só recebendo as informações, mas percebendo informações de forma bastante peculiar e em consonância com sua própria realidade.

De acordo com Magnani (1989), o livro didático passa a ser, a partir da década de 70 principalmente, o intermediário entre o Estado e a prática pedagógica, e a escola se torna um grande palco onde se podem disseminar ideologias do Estado repressor. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (1992), a ação pedagógica do professor se torna o verdadeiro cenário para a violência simbólica, com a finalidade de que a ideologia da classe dominante prepondere.

Seguindo esta linha de pensamento, encontramos Rosemberg(1985) que faz uma análise sobre a produção e o consumo do livro didático e enfatiza que o público infantil é mero objeto de consumo, nunca sujeito da ação. A autora se posiciona de maneira categórica e crítica, ao afirmar:

O caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil não decorre apenas do domínio exercido pelo adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro. São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro, junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre a criação e consumo é máxima, pois o público-leitor infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se, nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG 1985, p. 30).

Segundo Franco (1982), fatores extrínsecos e intrínsecos contribuem para a escolha de um livro e ambos devem ser considerados. Os fatores extrínsecos referem-se à qualidade do livro como apoio às aulas. As ilustrações fazem parte dos fatores intrínsecos. A autora defende que, mais do que ter essas posições, cabe ao professor escolher livros que, no caso específico de livro de História, possibilite ao aluno reconhecer seu papel na história.

A autora adere a uma filosofia transformadora de mundo e situa o aluno como elemento-sujeito, capaz de assumir-se, modificando sua condição de existência. Ela propõe que o ensino de História seja repensado e que o professor intervenha para que o aluno tenha uma percepção mais acurada dos fatos históricos como constitutivos do sujeito histórico. A história pensada dessa maneira torna-se instrumento que molda a criança em desenvolvimento. Podemos dizer então, de acordo com Franco (1982, p. 35) que: "[...] somente, identificando-se como 'sujeito' histórico é que ele se torna capaz de deduzir passos necessários para uma atuação consciente e voltada para a transformação da realidade."

Alguns pontos que convergem a favor do estudo do livro didático, segundo Franco (1982), são: em pesquisas apresentadas pela autora, a maioria esmagadora de indivíduos da classe subalterna só tem acesso a livros didáticos; o alto preço dos livros (imposto pelas editoras) desfavorece e impede que haja, nessas famílias, acesso a outros livros; o livro didático se configura como um dos mais antigos recursos à disposição do processo de ensino aprendizagem e se faz presente em todas as escolas públicas do país; o livro se configura como um provedor de cultura e é constituído por uma sequência de elementos que são considerados durante sua confecção. Tais elementos vão desde a apresentação

de matérias curriculares até a seqüência de informações, que trazem, com o intuito de aumentar a função pedagógica.

Percebemos claramente, que a importância de estudar o livro didático já foi levantada por outros pesquisadores, tanto do ponto de vista do valor pedagógico quanto do ponto de vista do valor comercial. Porém, muito pouco se fala sobre as ilustrações, especialmente sobre aquelas que trazem alguma forma de violência. Sobre elas não encontramos pesquisas.

3.2 O Percurso do Livro Didático no Brasil

As Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) criada em 20/12/96 pela Lei 9394 promove a descentralização e a autonomia das escolas e universidades, além de instituir o processo regular de avaliação do ensino.

Até a instituição desta lei em 1996, fruto ainda das mudanças constitucionais de 1988, não havia, por parte do Governo Federal, fiscalização rigorosa em torno do livro didático.

O conteúdo dos livros didáticos começou a ser estudado e a preocupação com os mesmos, oficialmente no Brasil, data de 1938, com a Legislação do Livro Didático pelo Decreto-lei 1006. (FRANCO, 1992 apud NÚÑEZ et al. 2004).

A questão do livro didático, conforme os autores citados, está regulamentada judicialmente pelo decreto 9154/85 que implementou o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) o qual estabelece que especialistas deverão fazer, periodicamente, avaliação sobre o livro didático.

Ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) cabe verificar e avaliar os livros didáticos a fim de que haja melhor qualidade de ensino no Brasil, visto que, hoje, no Século XXI, é exigido do aluno competências variadas para a resolução dos problemas quotidianos.

Ao governo, bastava que o conteúdo reproduzisse a ideologia dominante para manter a ordem e a disciplina como elementos fundamentais do desenvolvimento da criança.

Para desvelar esta realidade Nosella (1981) em “As Belas Mentiras”, analisa algumas categorias, tais como: família, escola, religião, pátria, trabalho, pobres e ricos, virtudes e ressalta que a ideologia sempre esteve presente nos livros didáticos infantis, com a função de mascarar a realidade e apresentá-la naturalmente boa.

No capítulo de sua obra, onde descreve sobre “capas e ilustrações”, a autora faz um apanhado de como as figuras, num passe de mágica, fazem desaparecer as diferenças sociais e a situação de exploração daqueles que fazem parte de uma camada menos favorecida na sociedade. Elas são utilizadas, dessa forma, como um instrumento ideológico do Estado com o objetivo de ocultar a realidade.

Embora o Brasil venha sofrendo transformações tecnológicas e muitas escolas de estados mais ricos tenham acesso a computadores, vale lembrar que, em regiões mais pobres, como o Nordeste brasileiro, o livro didático continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos. Para muitos alunos, é o único livro que possui durante a vida. Devido ao estado de miserabilidade em que muitas crianças brasileiras se encontram, geralmente não conseguem acesso a outros livros que não os didáticos.

De acordo com Gayam e Garcia (1997 apud NÚÑEZ et al. 2004), o livro didático tem sido considerado um dos maiores norteadores dos professores no processo ensino-aprendizagem, bem como o principal controlador do currículo. Soares (2001, apud Núñez et al., 2004 p. 02) argumenta que o “o livro didático nasce com a própria escola e está presente ao longo da história, em todas as sociedades, em todos os tempos”. Fica evidente, aqui, a própria historicidade do livro e o quanto é importante ao se transformar em documento histórico.

Sendo assim, afirma Núñez et al.:

O livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser uma “fonte viva de sabedoria”, capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade integral das crianças. (NÚÑEZ et al., 2004, p. 01)

Historicamente, o livro didático desempenha importante papel no setor editorial brasileiro desde sua origem no final do Século XIX. A partir de 1961, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma enorme população de crianças e adolescentes foi levada às escolas. As mudanças ocorridas no currículo escolar serviam de base ao regime militar que seria instalado em 1964. Por volta de 1968 (ÁTICA, 1996), já havia, no Brasil, cerca de 2.500 títulos didáticos distribuídos entre os três níveis escolares. Participavam desse arsenal livresco cerca de 60 editoras. Entretanto, não se deve esquecer que, na época, o regime militar limitava o conteúdo dos livros e ditava o que poderia ou não ser registrado nos mesmos.

Segundo Bueno (2003), as coleções iconográficas no Brasil foram lançadas principalmente pelas editoras Abril e Bloch. Segundo ele, em meio a uma época de CD-ROM e do domínio da imagem sobre a palavra, os livros

didáticos de História do Brasil, ainda apresentam poucas imagens, inclusive em preto e branco.

Para Bueno (2003, p. 427), as obras iconográficas se destacam não só para contar a história como para estabelecer no “imaginário nacional” uma idéia mais próxima dos primeiros 500 anos de história.

Em 1966, o governo cria a Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático, (COLTED) que, juntamente com o financiamento estrangeiro, investiu US\$ 9 milhões no mercado de livros. Com esse investimento, cerca de 6 mil títulos foram lançados à disposição dos alunos. Já, na segunda metade dos anos 80, o mercado editorial dos livros didáticos alcança seu alvo, tornando-se seu principal segmento (ÁTICA, 1996).

A partir daí, o mercado livreiro tem-se expandido cada vez mais para atingir as especificidades do público-consumidor. A questão da indústria editorial no Brasil tem gerado bastante controvérsias, o que resultou, por parte do governo federal, na sistematização de critérios para a escolha dos livros, criando o Plano Nacional do Livro Didático, conforme descrito anteriormente.

A tentativa do governo foi manter a qualidade do material a uma população que superlota as escolas, pois, desde a LDB (1996), com o objetivo de educação para todos, houve, por parte do governo federal, o compromisso que, em 10 anos, fosse erradicado o analfabetismo no Brasil. Para tanto, algumas medidas práticas foram tomadas como é o caso do programa Brasil Criança Cidadã⁶, do Ministério da Previdência e Assistência Social, que concede uma bolsa de cinquenta reais mensais por criança retirada do trabalho e mantida na

⁶ Aqui não detalharemos as medidas tomadas pelo governo neste sentido, pois não fazem parte do objetivo deste trabalho.

escola até os 14 anos. Esse programa foi instituído no governo Fernando Henrique Cardoso em 1997 e, até 1998, foram beneficiadas 38 mil crianças, conforme Rizzini (1999, p. 392-393).

Como funciona hoje a supervisão e distribuição dos livros didáticos?

Através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o governo federal adquire e distribui livros didáticos e dicionários gratuitamente para os alunos matriculados no ensino fundamental das escolas públicas e que foram informados no censo escolar. Todos os estados brasileiros são atendidos, exceto São Paulo, que tem seu programa próprio descentralizado.

O FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - é o órgão do Ministério da Educação e Cultura responsável pela execução do PNLD e, também, pela compra e negociação dos livros junto às editoras participantes.

Atualmente, o FNDE licenciou a produção de mais de 16 mil guias, mais de 140 mil livretes e 280 mil formulários a fim de que os professores possam efetuar as escolhas dos livros didáticos (de 1ª a 4ª séries) para o ano letivo de 2004.

O professor tem acesso ao conteúdo do livro através de uma resenha que faz parte do Guia de Livros Didáticos, na qual ele avaliará a qualidade do material apresentado em consonância com o processo pedagógico adotado pela escola.

Comparando-se o ano de 2002 com o ano de 2004 quanto ao número de livros distribuídos, em 2002 foram 45 milhões, ao passo que em 2004

foram mais de 100 milhões. Isso significa um investimento de mais de 550 milhões de reais, conforme dados do Ministério da Educação.

Podemos observar que, a partir da década de 90, mais especificadamente a partir do 1º Guia Nacional do Livro Didático publicado em 1997, observa-se uma preocupação bastante grande com a qualidade do que é apresentado ao aluno.

A preocupação do FNDE/MEC é adquirir obras didáticas de qualidade para garantir um conteúdo livre de veiculação de informações preconceituosas e discriminatórias. O trabalho de avaliação envolve técnicos do Ministério da Educação e equipes da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), do FNDE e de universidades. Para confeccioná-lo são estabelecidos procedimentos técnicos e metodológicos, bem como critérios operacionais e o cronograma de execução.

A Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) recolhe os livros diretamente das editoras e começa a distribuí-los cinco meses antes do início do ano letivo.

Até o ano de 2003, a escolha dos livros pelos professores era feita com base nas resenhas identificadas por estrelas. Essas (as resenhas) identificavam a classificação das coleções através de três, duas ou uma estrela por menção. As estrelas representavam as menções: Recomendadas com Distinção, Recomendadas, ou Recomendadas com Ressalvas. Para 2005, as estrelas foram retiradas, para que a linguagem iconográfica não se sobrepusesse ao texto da resenha, ou seja, com tal medida, o MEC dá aos professores liberdade de escolha sem interferências das estrelas sobre cada uma das obras.

Implicita a esta medida, está a mensagem de que a iconografia pode influenciar o texto escrito.

O Guia de Livros Didáticos 2005 está apresentado em volumes. O primeiro deles refere-se à “Apresentação” e contém orientações gerais para sua utilização, os princípios e critérios gerais da avaliação. Os demais volumes são cada um referente a uma área diferente: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

No primeiro volume encontramos uma seção informativa chamada “Carta ao Professor”, que visa esclarecer os objetivos do Guia. Sobre o livro didático, nesta carta, o MEC se refere da seguinte forma:

É certo que o livro didático não é, e não poderia ser, o único material didático de apoio ao trabalho pedagógico [...]. Mas o livro didático é um importante aliado para que, juntos – o Ministério de Educação por meio da avaliação e distribuição, os professores, por meio de uma boa escolha e uso – possamos lutar para reduzir os índices de baixo aproveitamento escolar que ainda hoje nos entristecem (Guia de Livros Didáticos PNLD: Apresentação, 2005, p. 5-6).

No trecho acima podemos observar que a função do livro didático, de acordo com o documento, é auxiliar na redução do índice de baixo aproveitamento, ou seja, o livro é de fato um grande “instrumento” no processo de aprendizagem, reconhecido como tal também pelo próprio Ministério da Educação. Esta afirmação vem ao encontro com os pressupostos desta pesquisa.

Na seção do Guia, referente ao “Processo de Avaliação”, encontramos os princípios e critérios norteadores das coleções. Os critérios eliminatórios são comuns a todas as áreas que se dividem em três: correções dos conceitos e das informações básicas; correção e pertinência metodológicas;

contribuição para a construção da cidadania. Já os critérios classificatórios comuns a todas as áreas consideram principalmente a qualidade do trabalho em sala de aula; para tanto se inclui o “Manual do Professor”, que se caracteriza por ser um instrumento de apoio ao trabalho com o livro didático, bem como os aspectos gráfico-editoriais. Neste item, o Guia “Apresentação” (2004, p. 11) refere-se aos aspectos visuais informando que tanto o texto quanto as ilustrações devem estar “dispostos de forma organizada, com ritmo e continuidade, dentro de uma unidade visual. Quanto ao *layout*, este precisa ser motivador e integrado ao conteúdo para facilitar o aprendizado”. Também é considerado o desenho, o tamanho da letra e o espaço entre as mesmas para não comprometer a legibilidade.

Na página doze do Guia de Livros Didáticos – PNLD – 2005 - Apresentação, encontramos uma análise sobre as funções das ilustrações: as ilustrações são elementos da maior importância elas auxiliam na compreensão do texto enriquecendo a leitura do mesmo. 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.

Logo após a página doze, citada acima, encontram-se os códigos de barra com os títulos das coleções referentes às diferentes áreas de conhecimento, citadas anteriormente. Estes códigos de barra são etiquetas auto-adesivas que serão destacadas conforme a escolha das coleções e colocadas no

respectivo espaço no “Formulário de Escolha” (carta-resposta – FNDE) que será enviado ao FNDE.

As escolhas devem ser feitas sempre em duas opções contemplando-se editoras diferentes, pois, se, eventualmente a compra da primeira opção não foi possível, o FNDE não deixará de atender a escola. Após o preenchimento do formulário, este deve ser depositado numa agência dos Correios.

Feito isso, as escolas deverão receber, além dos livros didáticos escolhidos, também o Livro de Alfabetização opcional e dicionários para alunos de 1ª série, bem como as complementações para as séries seguintes. Os livros didáticos escolhidos deverão ser utilizados durante três anos consecutivos.

Analisaremos agora o percurso feito pelo livro didático desde sua análise por especialistas do MEC até a chegada ao aluno na sala de aula.

Os passos que seguem foram descritos com base em Prado (2001) num artigo apresentado na revista Nova Escola, cuja capa traz a seguinte recomendação chamada: “Livro Didático, use bem e desperte a vontade de aprender”.

O primeiro passo consiste em as editoras inscreverem suas obras no PNLD. Os livros chegam à comissão de especialistas descaracterizados, sem folha-de-rosto, sem identificação de autor/editora. Os pareceristas avaliam cada título e enviam seus pareceres ao coordenador de áreas (Português/Matemática, entre outros). Caso as análises sejam coerentes entre si, o coordenador redige o texto da resenha que passará a fazer parte do Guia de Livros Didáticos a ser

entregue nas escolas. A partir daí é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que assume os procedimentos.

Os livros recusados retornam às editoras com as críticas dos pareceristas. O modelo de ficha (ANEXO A) utilizada pelos consultores para análise de cada disciplina consta no próprio Guia do Livro Didático, logo após o parecer do MEC sobre as coleções.

Neste momento, caberá às escolas, de posse do Guia, fazer suas escolhas e encaminhar o formulário ao MEC com os livros selecionados, conforme descrevemos anteriormente. Os livros didáticos são comprados com o dinheiro do salário-educação, quem negocia a compra dos livros junto às editoras é o FNDE. Após a tiragem, os livros chegam às escolas pelo correio e são distribuídos aos alunos.

De três em três anos, os professores recebem um novo Guia revisado sobre as obras, para novas escolhas.

O Guia de Livros Didáticos 2005 de 5ª a 8ª séries detalha a resenha da seguinte forma: a) *Abertura*, onde a obra é caracterizada; b) *A coleção*, onde é descrita a organização da coleção e o conteúdo de cada volume; c) *A análise*, onde são apresentadas informações sobre os conteúdos do ponto de vista didático-metodológico. Esta seção ainda trata de atividades, experimentos, aspectos gráfico-visuais e manual do professor; d) *Em sala de aula*, esta seção refere-se aos cuidados que o professor deve ter, assim como os recursos necessários para que a coleção seja bem utilizada.

Verificando o Guia de Livros Didáticos - PNLD - 2005, observamos que as análises apresentadas abarcam vários aspectos

importantíssimos para auxiliar o professor na escolha. Por outro lado, exigem do professor competências e habilidades no processo de escolha do material, bem como exige dele uma espécie de co-responsabilidade para aquilo que é passado ao aluno através do livro didático.

O que nos chama a atenção é que o Guia do Livro Didático – PNLD – 2005, refere-se pouco às imagens. Podemos perceber que, na Ficha de Avaliação (Anexo A), as questões referentes às ilustrações levam em consideração a adequação e pertinência das mesmas e distribuição equilibrada entre textos e ilustrações nas páginas, mas não fazem nenhuma menção quanto ao conteúdo violento presente nas mesmas.

4 A LEITURA DE IMAGENS

4.1 Ler Imagens, Ler o Mundo

Este capítulo sobre a leitura das imagens, destina-se a discutir a presença da imagem na vida cotidiana do aluno, bem como a caracterizar os critérios de julgamento que as crianças, em diferentes faixas etárias e estágios do desenvolvimento cognitivo e estético, fazem sobre as imagens; além de ressaltar que, em nosso conceito de alfabetização, não está incluído o conceito de alfabetização pela imagem.

Nas sociedades modernas, principalmente após o surgimento da prensa tipográfica, a expansão do conhecimento se deu a passos infinitamente largos e a influência das imagens no contato do homem com o mundo se deu de forma bastante expressiva.

Mola (2001) remete-nos à reflexão quanto à capacidade que a imagem tem de condensar elementos e apresentá-los simultaneamente e, por conseguinte, adquirir uma forma abrangente, direcionada e rápida de comunicação.

O aluno, como qualquer indivíduo social, está cercado por imagens e seria bastante importante que esse universo visual pudesse ser explorado, tornando-se um grande livro de aprendizagem. Assim, Mola ressalta, “Do outdoor à tela do computador, da televisão à foto do jornal, o olhar se move, quase sem repouso, entre matizes e tons, traços e planos, que produzem cada uma das inúmeras imagens que o fascinam” (MOLA, 2001 p.10).

A imagem, bem como a leitura delas antecede, de certo modo, outras formas de leitura que adquirimos ao longo da vida. Um bebê, com poucos meses de idade, já reconhece imagens visuais e sorri para figuras que se assemelhem à face humana, demonstrando, assim, que decodifica mensagens através de imagens que lhe são familiares, pois se comporta em sincronia com as mesmas.

Com base no exposto, surpreende então, que a partir do momento em que a criança se apropria do código verbal escrito, a linguagem visual seja relegada a um segundo plano, ou a um plano de menor importância que outras linguagens presentes nos currículos. Mesmo sem fazer parte destes, a leitura estética e a leitura de imagens permeiam grande parte das relações que o homem estabelece com o mundo. Esses argumentos justificam a necessidade da alfabetização pela imagem.

Explica Dondis (1991, p.230 apud ROSSI, 2003, p.10), “alfabetismo significa a capacidade de expressar-se e compreender, e tanto a capacidade verbal quanto a visual pode ser aprendida por todos. E deve sê-lo”.

A criança em idade escolar deveria ler imagens cada vez mais complexas, dessa forma, seu universo de informações seria mais completo e ela conseguiria, inclusive, discriminar o uso de diferentes imagens que a influencia. Em outras palavras, a criança necessita também estar imersa nos significados presentes da cultura visual.

Da mesma maneira que a criança desenvolve competências e habilidades cognitivas para a leitura/escrita, autores como Parsons (1992) e Rossi (2003), defendem a proposta segundo a qual a criança passa por estágios do desenvolvimento estético. Cada fase ou estágio compreende certa habilidade de

perceber determinados aspectos das imagens. Quanto mais a criança avança no tempo cronológico, tanto mais é esperado que ela consiga avançar nos estágios do desenvolvimento estético, permitindo, assim, que ela perceba aspectos cada vez mais complexos dentro da leitura da arte e das imagens de modo geral.

Assim, uma criança de sete anos, diante de uma obra de arte, poderá prender-se às interpretações relativas à concretude da obra, já que, do ponto de vista cognitivo, esta se encontra dentro do plano das operações concretas, o que a leva a observar elementos específicos ligados à concretude e não à abstração.

Ao analisar uma obra artística, as crianças, segundo os autores citados acima, consideram alguns critérios básicos no julgamento: as cores, o tema, a expressividade etc. Em se tratando de leitura estética, o julgamento tem um papel muito importante na construção do conhecimento estético. Conforme Rossi (2003), o julgamento não é apenas um complemento da leitura estética, mas é constitutivo do processo que origina a compreensão estética. É através dele que se detecta em qual estágio a criança se encontra.

Podemos dizer, a partir dos autores, que, quanto mais nova é a criança, relativamente ao desenvolvimento do julgamento estético, mais ela utiliza recursos concretos para o julgamento. Ela utiliza elementos como cor e beleza considerando-os como “dados naturais” e não, construídos.

À medida que o desenvolvimento físico e cognitivo avança, a criança incorpora outros elementos ao seu julgamento, tais como: a expressividade da obra, a criatividade do artista, a finalidade da obra.

Em seu estudo, Rossi (2003) reconhece que, ainda, na 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, aparece no julgamento das crianças, o uso das convenções sobre “cores”, referindo que cores quentes são alegres e cores frias são tristes.

No final do ensino fundamental e durante o ensino médio, porém, os critérios citados anteriormente se tornam irrelevantes quando comparados aos demais critérios de julgamento utilizados pelo adolescente, por exemplo, a expressividade da obra, na qual a cor fica vinculada ao tema principal que o artista deseja expressar.

Além das cores e do tema da obra artística, a criança também considera em seu julgamento, o realismo da imagem. Por realismo, Parsons (1992, p.65) define “um conjunto de pressupostos sobre o modo como o meio de expressão da pintura deve ser utilizado”. Esse critério é amplamente utilizado pelas crianças do ensino fundamental.

Segundo Rossi (2003), com referência às considerações formais da arte, tais como o contraste, a harmonia, a composição e o estilo, a criança faz menção somente ao realismo, pois o realismo se constitui no único tipo de organização formal que faz sentido.

Partindo das formulações dos autores citados, podemos concluir que a criança somente consegue perceber a imagem na sua integridade, no início do ensino fundamental, quando alcança o estágio das operações concretas. No que se refere à idade escolar estaríamos nos referindo, aproximadamente, ao período da 1ª a 4ª série. No final deste período é esperado que este critério de julgamento desapareça para dar lugar ao critério da expressividade.

Pelo critério da expressividade, evidencia-se a importância daquilo que a obra expressa. Parece que este critério está mais ligado à fase das operações formais ou pensamento formal. Nessa fase, os alunos, já adolescentes, buscam maior abstração e profundidade nos temas artísticos, saindo da superficialidade da obra.

Este e os demais critérios citados, variam de acordo com o grau de familiaridade com a arte (ROSSI, 2003), podendo aparecer da 5ª série ao final do ensino fundamental.

Assim, uma obra de arte, para ser bela, não precisa ser necessariamente bonita. Afirma Parsons (1992, p.74 apud ROSSI, 2003, p.92), “o realismo emocional é mais importante do que o realismo fotográfico; e um quadro, para ser bom, não tem que ser belo no sentido de bonito”. Este estágio de avaliação das imagens, pressupõe algumas habilidades que estarão presentes somente na adolescência. Sobre este aspecto, Rossi explana:

Para valorizar o papel do leitor no encontro estético, é preciso estar de posse de uma habilidade cognitiva, que permita refletir sobre a si próprio. Esta habilidade está relacionada com o pensamento formal, que surge no início da adolescência. As operações formais trazem a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento. No campo da leitura estética isso significa adquirir a consciência de sua atividade interpretativa. Quando isto acontece, o aluno abandona a crença de que pode dar sentido a uma imagem, simplesmente olhando o que objetivamente há para ser visto [...] e passa a assumir um papel ativo na construção dos significados da imagem (ROSSI, 2003, p. 53).

Conforme o exposto, a percepção do aluno nas séries que sucedem a 5ª série do ensino fundamental, muda consideravelmente e podem-se perceber mudanças qualitativas de pensamento a partir do final deste período, pois, relativamente aos processos tanto fisiológicos quanto cognitivos,

psicológicos e comportamentais, a criança está passando por alterações aceleradas. Rossi, assim se reporta a essas mudanças no pensamento da criança:

[...] parece adequado relacionar o pensamento formal com a nova maneira de conceber as imagens pelo adolescente, quando, pela primeira vez, o aluno demonstra a consciência de si mesmo no papel de leitor. *O sentido da imagem começa a ser buscado na sua própria subjetividade.* (ROSSI 2003, p. 54, grifo nosso).

Segundo a autora, há uma tendência bastante significativa em estudar a compreensão estética através da teoria de Vygotsky, ressaltando-se que “os sistemas de interpretação e os próprios significados são invenções da cultura” (ROSSI, 2003, p.22). Aqui podemos perceber a tendência de estudar o significado valorizando o contexto de inserção do sujeito que percebe e/ou interpreta as imagens.

Ainda de acordo com Rossi (2003, p.22) mesmo sendo as noções de estágios de desenvolvimento e de mente, noções universais, a premissa maior é que os “alunos são construtores ativos de conhecimento”, especialmente conhecimentos estéticos. Desse modo, formas de inserção deste aluno na sociedade podem interferir diretamente na leitura que fará das imagens.

Para ilustrar este ponto, Gardner salienta:

O crescimento reflete uma complexa interação entre as pré-disposições genéticas e as oportunidades do meio ambiente, cujo resultado pode perceber-se em uma forma um pouco diferente em distintas fases, mas que em qualquer acontecimento mostrará determinadas propriedades fundamentais. Os indivíduos não se desenvolvem apenas existindo, ou envelhecendo, fazendo-se mais altos; têm que levar a cabo determinadas experiências essenciais que redundam em periódicas reorganizações de seu conhecimento e de sua compreensão. (GARDNER apud ROSSI, 2003, p. 22)

Em seu livro “Imagens que falam”, Maria Helena Wagner Rossi expõe uma pesquisa feita com 168 alunos de 6 a 18 anos na cidade de Caxias do Sul (RS), no período de três anos, no intuito de analisar como os alunos interpretam as imagens. Os resultados sugerem que há, de fato, um progressivo desenvolvimento na “leitura das imagens”, passando de um estágio mais concreto a um estágio mais simbólico e conceitual,

Isso implica dizer que um aluno de 5ª série em diante, já num estágio mais elaborado de pensamento, não mais se apóia, ou se apóia menos, no concreto, tendo alcançado algum grau de abstração na interpretação das imagens.

Quanto à presença da imagem na sala de aula, observamos um processo histórico da inserção da mesma nas atividades dos alunos. No decorrer da história, nem sempre a imagem ganhou os espaços destinados a ela, como acontece hoje. Algumas coleções de livros têm tratado atualmente com seriedade a questão da análise das ilustrações.

Historicamente percebemos que este ponto em que se chegou tem representado uma evolução na qualidade do material didático e de valorização da capacidade da leitura estética do aluno. Conforme Rossi (2003), até meados do século XIX, a idéia era de que o aprendiz captava o conhecimento artístico pela imitação e pelas percepções advindas do meio em que vivia. Tal concepção denota a filosofia empirista da época.

Subjacente à filosofia empirista, havia um ideário de acordo com o qual o ser humano nascia como uma folha em branco e o contexto imprimia sobre ele experiências. Nesta época, não se questionavam as influências das imagens sobre o sujeito receptor.

Ainda de acordo com a autora, apesar de haver contato com as imagens, não havia preocupação com a apreciação estética.

Do ponto de vista da educação geral, as crianças até então eram submetidas a modelos. A partir de mudanças socioculturais advindas do início do século XX, as crianças passam, agora, a ser valorizadas, não mais por se espelhar em modelos externos, mas por poder explorar suas próprias experiências, sua subjetividade. A partir de então, pelos conteúdos de livre expressão, passou-se a zelar para que o aluno não fosse contaminado pela imagem externa valorizando-se o que era “interno” a ele. Rossi descreve este período da seguinte maneira:

Durante os anos do Modernismo, a não-intervenção do professor e o rompimento com a imitação de modelos foram considerados como o mais profundo respeito à natureza da criança, da criatividade e da produção artística, de acordo com os pressupostos aprioristas: “a arte não entra na criança; sai dela [...]” (ROSSI, 2003, p. 14).

Apesar das críticas, as teorias da livre-expressão do aluno continuaram, mesmo com a chegada do tecnicismo, pois, conforme expõe Ehrenzweig (1977, p.145 apud ROSSI, 2003, p.14): “A auto-expressão individual se transformou em outra convenção social.

É somente na década de 80 que o papel da arte ganha nova roupagem, quando há, no Brasil, um movimento questionador sobre a prática da educação artística como integrante dos currículos escolares. “O papel da arte ganhava nova dimensão em uma educação que se pretendia democrática e democratizante, visando à transformação da sociedade”. (ROSSI, 2003, p.15).

Nos anos 90, sedimenta-se esse novo modelo de pensar sobre a arte, e a formação estética adquire agora preocupação central. O trecho abaixo retrata esta realidade:

As novas abordagens questionam não somente os objetivos do passado (desenvolver a criatividade, a percepção visual, a coordenação motora), mas também seus métodos, que priorizam apenas uma produção desvinculada de qualquer reflexão ou análise. Hoje, o desenvolvimento da criatividade não deixou de ser um objetivo do ensino da arte, mas busca-se também a alfabetização estética. E, segundo Ana Mae (2000), “pretende-se não só desenvolver a criatividade através do fazer arte, mas também através de leituras e interpretações das obras de arte. [...] desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver arte e fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (ROSSI, 2003, p.16).

As descrições/informações acima se referem às mudanças ocorridas com o ensino da arte e fazem parte deste estudo para que o leitor possa entender que a dificuldade de escrever sobre o estudo das imagens está intimamente relacionada à cultura brasileira e às formas de conceber educação no Brasil.

A seguir, trataremos de focalizar, especificamente, a obra de Michael Parsons (1992), na qual ele retrata sua teoria do desenvolvimento estético. Nessa obra, Parsons diferencia a compreensão estética, do ponto de vista estético e do ponto de vista psicológico. Ele explica a compreensão estética em cinco estágios diferentes na escala do desenvolvimento estético. Abaixo, trataremos de caracterizar cada um deles.

A tese fundamental da obra de Parsons (1992) defende que há, subjacente às respostas que o indivíduo dá sobre as obras de arte, uma leitura específica que depende do desenvolvimento da experiência estética. O autor se

vale das teorias do desenvolvimento humano para estabelecer suas comparações, especialmente na teoria do desenvolvimento cognitivo. Este autor já foi explorado anteriormente em Rossi (2003), porém agora focalizaremos diretamente sua teoria.

“A idéia básica é a de que alcançamos as percepções complexas da maturidade passando por uma série de estágios. Uma compreensão adulta da ciência, da moral ou da arte exige certas capacidades complexas”. (PARSONS, 1992, p. 26).

Segundo o autor citado, aparentemente, quase todas as crianças em idade pré-escolar se expressam mostrando que se encontram no 1º estágio do desenvolvimento estético. Já crianças da escola primária utilizam-se de idéias do 2º estágio. A partir daí, outros fatores interferem e passam a ser mais importantes que a idade, como, por exemplo, a familiaridade com a arte.

Cada estágio do desenvolvimento estético interpreta mais acuradamente e é mais elaborado que o estágio anterior. Segundo Parsons (1992), há cinco estágios, do mais simples ao mais elaborado. Todos nós passaríamos por todos de certa forma, desde que devidamente estimulados.

Para o autor, as características fundamentais do primeiro estágio seriam: gosto intuitivo por artes e atração pela cor. Dificilmente a criança pequena vê defeitos nos quadros, normalmente a criança faz menção a tudo que lhe ocorre, sem distinção de relevância. É difícil, nessa fase, julgar um quadro “mal”. Do ponto de vista psicológico, nesse estágio, a criança não tem consciência do ponto de vista do outro, ainda está centrada em suas próprias percepções.

Já no segundo estágio, no qual estão localizadas as crianças de escolas primárias, a idéia básica organiza-se em torno do tema. O objetivo fundamental é identificar o tema central da obra. O juízo de valor de uma obra de arte está relacionado ao realismo representado no tema. Do ponto de vista estético, o segundo estágio já é mais aprimorado que o primeiro; a partir dele, o observador distingue os aspectos da experiência considerados relevantes dos não-relevantes. Do ponto de vista psicológico, aparece um avanço significativo: é agora reconhecido o ponto de vista do outro. Em termos psicológicos, a leitura da imagem se tornaria menos egocêntrica.

Já no terceiro estágio, o do desenvolvimento estético, aparece a perspectiva da expressividade. Percebe-se uma obra de arte pelas emoções que ela pode despertar no indivíduo, além de levá-lo a adquirir nova consciência da presença do artista e de si mesmo. Para ilustrar as características deste estágio, encontramos em Parsons a seguinte explicação:

A beleza do tema escolhido torna-se secundária em relação àquilo que se exprime, e pode até constituir um obstáculo à expressão. Do mesmo modo, o realismo estilístico e a mestria do artista não são fins em si mesmos, mas meios para exprimir alguma coisa, e poderão até não ser melhores do que os seus contrários. A criatividade, a originalidade, a força dos sentimentos, são agora particularmente valorizadas. (PARSONS, 1992, p. 40).

Do ponto de vista psicológico, este estágio representa um progresso porque, a partir dele, é considerada a “consciência da interioridade da experiência dos outros”, isto é, o que o outro quis expressar.

Do ponto de vista estético, nesse estágio supera-se o anterior porque o tema já não ganha tanta ênfase; a ênfase é deslocada para a expressão

da obra. De acordo com Rossi (2003), o terceiro estágio se daria por volta do final do ensino fundamental, ou seja, por volta dos 14 anos.

O quarto estágio caracteriza-se pela perspectiva de considerar que a significação de um quadro está mais para uma perspectiva social que individual. Parsons assim se refere a ele:

A obra existe num espaço público; é possível sublinhar, de maneira intersubjectiva, certos aspectos do seu meio de expressão da sua forma e do seu estilo [...]. A significação da obra consiste naquilo que o grupo consegue dizer discursivamente acerca dela, e que é mais do que aquilo que cada pessoa é capaz de apreender individualmente num dado momento (PARSONS, 1992, p. 41).

Do ponto de vista psicológico, o indivíduo, nesse estágio, teria capacidade de “adotar a perspectiva da tradição considerada no seu conjunto”. Ele reúne vários elementos constitutivos da obra e os interpreta.

No tocante ao ponto de vista estético, Parsons traz a seguinte caracterização:

Do ponto de vista estético, o quarto estágio representa um avanço porque considera relevantes o meio de expressão, a forma e o estilo e estabelece uma distinção entre a atração literária do tema e do sentimento e aquilo que a obra em si consegue realizar. Põe em evidencia as relações estilísticas e históricas entre os quadros, e alarga a gama dos sentidos que a pintura pode exprimir. Permite-nos descobrir a utilidade da crítica de arte enquanto guia da nossa percepção e considerar o juízo estético como racional e susceptível de objetividade (PARSONS, 1992, p. 42).

No quinto e último estágio, caberia, ao indivíduo, conhecer suas próprias experiências e interpretá-las em consonância com um contexto maior.

Nesse estágio, a responsabilidade do juízo depende do sujeito e a ele pertence, porém esse sujeito tem, também, uma responsabilidade social. Referindo-se às características desse estágio, Parsons conclui:

Em resumo, ao mesmo tempo em que o juízo é considerado como uma responsabilidade individual há também uma percepção clara da necessidade de discussão e de compreensão intersubjetiva, bem como um sentido de responsabilidade para com a comunidade na procura da verdade. A arte é prezada enquanto forma de levantar questões, e não propriamente de transmitir verdades. Considera-se que é possível discutir racionalmente os juízos estéticos, embora estes se baseiem numa afirmação de caráter pessoal (PARSONS, 1992, p.43).

Psicologicamente falando, de acordo com o autor esse estágio representa um avanço porque exige do sujeito um conhecimento global sobre a cultura em si. Já do ponto de vista estético, apresenta-se como avanço, porque leva o sujeito a reexaminar as obras de arte sob um referencial de circunstâncias históricas mutáveis, e não estáticas.

Quanto ao significado das obras, Parsons nos põe a pensar que existem dois mundos que precisam se encontrar, o mundo do artista e o do leitor, e deles depende o significado final dado à obra.

Também, Abigail Housen (apud ROSSI, 2003) levanta, em sua tese de doutorado nos EUA, em 1983, a questão da importância da compreensão de que é possível desenvolver a leitura estética nos alunos. O trecho a seguir pode clarear essa idéia:

De acordo com Housen, as habilidade de leitura crescem cumulativamente, à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios. No início, toda a leitura é feita a partir de um ponto de vista egocêntrico e ingênuo, que leva em conta apenas o conhecimento pessoal do leitor. Posteriormente, o leitor usa um conhecimento mais geral e, finalmente, interage com o conhecimento estético. Sua classificação também determina a existência de cinco estágios do desenvolvimento estético: estágio

I (narrativo), estágio II (construtivo), estágio III (classificativo), estágio IV (interpretativo) e estágio V (re-criativo). Para a autora o desenvolvimento estético continua durante toda a vida. Isso não quer dizer, porém, que todos os adultos alcançam os estágios mais elevados. Existem adultos em todos os estágios. Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético, segundo Housen, é a familiaridade com a arte. (ROSSI, 2003, p. 23).

A título de conclusão deste item podemos afirmar que, no Brasil, infelizmente, pouco se tem feito por parte dos educadores para que o aluno explore este potencial criativo. Os próprios professores, muitas vezes nem sequer compreendem o que as imagens presentes nos livros didáticos podem representar para seus alunos, muitas vezes desconhecem também que, em diferentes idades, os alunos têm diferentes compreensões sobre as imagens que lhes são apresentadas, sobretudo, desconhecem que as ilustrações podem se tornar um material riquíssimo de análise em diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

4.2 A Imagem Fixa

A imagem fixa é uma das muitas formas de comunicação utilizadas pelo homem para enviar mensagens, isto é, de propiciar comunicação entre um emissor e um receptor. Fozza, Garat e Parfait (1992, p.108) explicam que a imagem é mais polissêmica que a língua; enquanto a língua proporciona uma leitura linear, a imagem proporciona uma leitura global e simultânea. Conforme os autores citados, “esta polissemia (significados múltiplos) maior na imagem do que na língua gera a desconfiança e mesmo o desprezo pela imagem, suspeita de nos seduzir e de nos manipular.”

No caso da imagem, o observador leitor ou receptor participa ativamente da construção do significado, pois, ele organiza os signos visuais de acordo também com sua própria história de vida. Ele seleciona determinados aspectos em detrimento de outros.

Nesse sentido, aparece a subjetividade do receptor, tanto quanto a do emissor. Isso implica dizer que não há neutralidade numa mensagem icônica; a subjetividade, tanto do emissor quanto do receptor, está permeando a “leitura” da imagem.

Assim, a imagem fixa está sempre carregada de intenções: de causar impacto, de agradar, de promover alguma mudança no receptor. A imagem publicitária, por exemplo, tem um objetivo previamente determinado e os signos são organizados de maneira a promover o menor grau de polissemia possível no receptor, a fim de garantir a intencionalidade da imagem.

A imagem comunica, transmite através dos “signos” impressos um significado que não é tão impessoal quanto se pensa, mas que está impregnado da subjetividade daquele que a constrói.

Referem Fozza, Garat e Parfait (1992, p.108):

A imagem é concebida, produzida, executada com o auxílio de materiais e utensílios técnicos específicos, gráficos, picturais, fotográficos, cinematográficos, videográficos [...]. O emissor está presente na fabricação da imagem: ao elaborá-la, ele manifesta sua intenção de comunicar impressões, idéias, sentimentos, informações (FOZZA; GARAT; PARFAIT, 1992, p. 108)

Quanto ao receptor da imagem, este pode ser afetado por ela, sem que ela tenha sido destinada a ele, o que é mais comum de acontecer. Um autor que avidamente fala deste assunto é Postman (1999) quando se reporta às

mensagens enviadas pela mídia eletrônica, colaborando para que a noção de infância desapareça.

Conforme Fozza , Garat e Parfait (1992), a comunicação depende de uma série de elementos: do contexto geral e das circunstâncias em que a mensagem é emitida e recebida e que envolve as condições psicológicas, fisiológicas, intelectuais do leitor, bem como as condições externas a ele, que seriam as condições sociais, econômicas e políticas. Outros aspectos também são levados em consideração na teoria citada ,como por exemplo, o conceito de signo.

Traremos uma definição de signo conforme Torrinha (1945): do latim *signu(m)*, *significare*; sinal, marca distintiva; indício; insígnia; imagem pintada ou esculpida.

Segundo Fozza, Garat e Parfait (1992), a diferença entre signo lingüístico e signo icônico consiste em que, no primeiro, o signo não corresponde ao referente, a relação que se estabelece é arbitrária, enquanto que no segundo caso o signo gráfico se apóia na representação analógica. Por exemplo, com referência ao primeiro caso, “árvore”, enquanto objeto sonoro, e “árvore”, planta, não guardam nenhuma correspondência entre si, diferentemente de uma fotografia de árvore (significante gráfico) que se apóia no referente gráfico⁷.

Além de Fozza, Garat e Parfait (1992), Santaella (1998) também se reporta aos significados múltiplos de imagem.

⁷ Não detalharemos esta questão porque não faz parte do objeto de estudo da presente pesquisa. Ao leitor interessado no assunto sugere-se que consulte na seção de Referências as obras que aludem ao tema Semiótica.

Sobre a polissemia da imagem, expõe Santaella (1998) que a relação entre imagem e texto verbal caracteriza-se como íntima e variada, pois tanto a imagem pode esclarecer um texto, quanto um texto pode esclarecer a imagem. Em comparação à língua, a semântica da imagem é polissêmica: ela propicia múltiplas interpretações.

Segundo Santaella (1998), alguns semioticistas questionam a autonomia semiótica da imagem. Para ela, apesar de existirem outros contextos importantes, como a música que também pode modificar a mensagem da imagem, o contexto mais importante da imagem é a linguagem verbal. Ela discute sobre a autonomia da imagem em relação à palavra (texto).

Barthes (1964, p. 38 apud SANTAELLA 1998, p.54) traz um questionamento: “será que a imagem é simplesmente uma duplicata de certas informações que um texto contém e, portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem?”

Kalverkaämper (1993, p.207 apud SANTAELLA 1998) diferencia três formas de conceber a imagem. A primeira forma seria o caso em que a imagem ocupa uma posição inferior ao texto, tendo papel de redundância, pois se limitaria a complementá-la, ao passo que a segunda forma seria o caso no qual a imagem ocupa uma posição de superioridade ao texto, pois seria mais informativa que ele, por exemplo, locais onde sem a imagem a concepção do objeto é difícil de ser obtida já na terceira forma, imagem e texto se complementam em grau de importância. Neste caso diz-se que há equivalência entre texto e imagem.

Assim, a imagem, como já foi dito anteriormente, é polissêmica, pois leva ao sentido conotado. A interpretação se sobrepõe, muitas vezes, à denotação. Os autores dão a seguinte explicação à polissemia da imagem:

A imagem é polissêmica, ela abre ao leitor um campo de interpretações: ao sentido denotado vêm se superpor, se associar, significações complementares. Elas dependem de um lado do leitor, de sua memória, de sua cultura, de sua prática social [...]. Elas dependem também dos dados visuais da imagem: de sua composição, ou organização formal [...]. A análise conotativa explicita os sentidos latentes atribuídos à imagem (FOZZA; GARAT; PARFAIT 1992, p.112).

Em síntese, pode-se perceber que os autores citados salientam, em praticamente todo o seu trabalho, *Pequena fábrica de imagem*⁸, que há diferenças expressivas entre a composição de signos lingüísticos e de signos icônicos; neste último, “a mensagem da imagem depende de sua composição e de nossa interpretação dos sentidos conotados” (FOZZA, GARAT e PARFAIT, 1992, p.116).

Além da diferenciação acima, os autores também se referem ao valor metonímico e metafórico da imagem. No primeiro caso, a imagem faria parte de um todo e, muitas vezes, o representaria; no segundo caso, estaria estabelecida uma relação de comparação, isto é, uma transferência de sentidos entre o concreto e o abstrato. De acordo com os autores, a imagem estaria a serviço do texto e por isso, ocuparia um lugar secundário nele. Contrapondo-se a esta premissa, Rossi nos remete a pensar exatamente o contrário.

Parece que, desde sempre, a imagem teve o poder de se impor a nós. Ela nos seduz por sua própria presença; já a palavra pressupõe uma linearidade na sua leitura. A palavra evoca algo

⁸ Conforme tradução de Maria Alice Faria do original, Fozza, Garat e Parfait: *Petite Fabrique L'Image*. França: Magnard, 1992, cap. 5, p. 105 – 131.

que está ausente; a imagem é (já) presença, aqui e agora (ROSSI, 2003, p.9).

Faria ao ser entrevistada por Paccola (2002) para a Folha de Londrina diz que na sala de aula os professores nem sempre dão a importância devida às ilustrações. De acordo com a entrevistada, “[...] a ilustração também conta a história, tanto que há livros somente com imagens”.

4.3 Sobre as Ilustrações em Livros Didáticos de História

Encontram-se, em Bittencourt, importantes considerações sobre o livro didático de História e seus aspectos ilustrativos, corroborando os objetivos desta pesquisa. Sobre a confecção do livro ao longo do tempo, a autora salienta:

[...] os livros didáticos de História, já em meados do Século XIX possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos. Parece que desde o surgimento das ilustrações estas vem concorrendo com o espaço para os textos escritos (BITTENCOURT, 2003 p. 69).

A autora confere um papel significativo às ilustrações dos livros didáticos de História. Afirmar ela: “[...] a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa” (BITTENCOURT, 2003, p.70). A autora, salienta também, questões importantes tais como: de que forma os alunos formados numa geração saturada de imagens se relacionam com a iconografia escolar? As imagens trazidas pela mídia eletrônica substituirão os livros didáticos?

Para ilustrar esta proposta consideremos o trecho abaixo:

Questões como essas precisam ser levantadas considerando, que pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens

utilizadas em sala de aula, independentemente do suporte didático em que elas são apresentadas. [...] A reflexão sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores? (BITTENCOURT, 2003, p. 70)

Percebemos que a preocupação central da autora em discutir sobre a função das ilustrações nos livros didáticos de História coincide em parte com a proposta do presente estudo no que se refere à questão de como são realizadas as análises sobre a imagem de violência contida nos livros didáticos de História.

Belloni (2003) realizou um levantamento exploratório com três professoras de História de 5ª a 8ª séries, da cidade de Londrina/Pr. O objetivo era de entrevistá-las e verificar como era utilizado o livro didático de História, assim como qual era a importância dada às figuras no processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se a partir das respostas, que, além do livro, as professoras dizem usar outros materiais de apoio, como filmes e fotografias, por exemplo. Sobre a importância das imagens contidas nos livros, as três professoras consideraram-nas importantes, porém, se reportam a elas como ilustrativas e de apoio ao texto.

Uma das professoras entrevistadas se refere à limitação das imagens. Para ela, a imagem massifica o raciocínio do aluno, pois já traz pronto o que o aluno deveria construir em termos de pensamento. Já, outra professora não percebe assim; ao contrário, ela diz que o recurso à imagem é muito

produtivo, quando se aproveitam as imagens e a partir delas se pode elaborar uma boa aula.

A terceira professora entrevistada ressalta que nunca parou para pensar sobre a importância da ilustração com o objetivo de produzir consciência crítica nos alunos, somente considerava as figuras como ilustrativas e como auxílio ao texto. Todas disseram que as imagens violentas que lhes chamam atenção são as televisivas, pois, segundo elas, estas causariam maior impacto, porém, nunca haviam pensado sobre a imagem fixa.

Sem exceção, as três professoras são de opinião que o livro didático de História atualmente se ocupa de uma história mais próxima da realidade, isto é, já é possível perceber os fatos históricos sem maquiagem, recurso este, bastante utilizado durante o período de ditadura, quando se procurava dissimular a verdade dos fatos e naturalizar as diferenças sociais.

Assim, pode-se constatar, com base nesse contato com as professoras, que a pesquisa sobre violência no material didático, especificamente nas ilustrações, é um tema novo, inclusive para elas.

Conforme assinalou Bittencourt (2003), o livro didático continua sendo o material de referência de professores, pais e alunos. Porém, seu campo de estudo tem despertado opiniões contraditórias, exatamente porque o livro didático está cercado por inúmeros interesses quanto à sua manutenção.

A autora levanta alguns pontos de análise sobre o livro: a) é uma mercadoria (enquanto mercadoria sofre diferentes influências em seu processo de construção); b) é depositário do conteúdos escolares (ele contém, de forma sistematizada, os conteúdos das propostas curriculares e, através dele, são

criados padrões lingüísticos e formas de comunicação específicos por meio de textos, vocabulário, conceitos, ilustrações, etc; c) é um instrumento pedagógico (quanto a esse item, ele estrutura as condições de ensino para o professor, através de técnicas específicas, auxiliando não só no que deve ser ensinado mas em como deve ser ensinado); d) e, finalmente, é importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (aqui, a função do livro seria a transmissão de valores e estereótipos de grupos dominantes sobre a população de estudantes que estão formando conceitos sobre si próprios e sua identidade social).

Continuando a análise, Bittencourt (2003) destaca que não basta conhecer e analisar a ideologia presente nos livros, bem como seu processo de construção, mas resta ainda saber como esse material pedagógico é interpretado por alunos e professores, isto é, qual o uso que professores e alunos têm feito do livro, bem como de seus conteúdos ilustrativos. Para ela, o livro didático é condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas.

Quando simplificam a linguagem para atender a um público infanto-juvenil, autores e editores limitam a formação intelectual dos mesmos no que concerne à reflexão, assim, a tendência do livro, é ser um objeto padronizado que sofre interferências múltiplas que vão desde o condicionamento de formatos e linguagens ao processo de produção e consumo. (BITTENCOURT, 2003)

No Brasil, a questão do livro didático quer de seus textos, quer de suas ilustrações, foi uma questão que tomou corpo após os anos 80, dado que o livro didático foi tomado como instrumento de inculcação de ideologias. Este pensamento sofreu influências de Pierre Bourdieu, que na década de 60, na França, levantou uma discussão em torno da relação entre desempenho escolar

e classe social do aluno. Percebe-se que as idéias francesas de uma forma ou de outra sempre influenciaram a pedagogia brasileira.

Conforme Gaulupeau (apud BITTENCOURT, 2003), os pesquisadores que mais tem-se dedicado à questão das ilustrações nos livros didáticos de História são os franceses. Dois aspectos importantes podem ser levantados nas pesquisas francesas. O primeiro refere-se aos aspectos ideológicos presentes nas ilustrações dos manuais escolares do século XIX e XX e o segundo refere-se à evolução das técnicas gráficas utilizadas bem como a caracterização dos tipos de imagens na composição dos livros de História, bem como aspectos quantitativos das mesmas.

No Brasil, raramente encontram-se pesquisas sobre a iconografia dos livros didáticos, a não ser quando as ilustrações se referem a temas específicos ligados a determinados segmentos sociais, tais como grupos indígenas e população negra. Servindo como recurso pedagógico, as ilustrações têm-se destacado desde o século XIX, especialmente em livros de História.

Encontramos em Lavissee, historiador francês a seguinte afirmação:

As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. (LAVISSE apud BITTENCOURT, 2003, p. 75).

De acordo com Lavissee, as gravuras ainda teriam a função de facilitar a memorização dos conteúdos, e as legendas explicativas serviriam para reforçar o que é dito no texto.

Também Bittencourt (2003) destaca que o conjunto de imagens utilizadas no material didático possui características específicas, como, por exemplo, a presença “francesa” nas ilustrações dos livros escolares de História, visto que, por longo tempo, os livros brasileiros estiveram baseados nas propostas curriculares da França, e, pasmem, até por volta de 1930, a maior parte dos livros nacionais eram impressos em Paris. A citação abaixo tem por objetivo acrescentar dados ao que dissemos:

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro. A história do livro didático possibilita verificar como os autores foram perdendo o poder sobre as ilustrações de suas obras. Hoje existem especialistas em pesquisa iconográfica contratados pelas editoras para desenvolverem essa parte específica da produção do livro (BITTENCOURT, 2003, p.77).

Quanto às ilustrações da História do Brasil, a autora levanta alguns paradoxos. Segundo ela, quando as ilustrações não são interpretadas, dificilmente se extrai uma análise fidedigna da mesma. Por exemplo, nas ilustrações sobre as figuras políticas, é interessante destacar como têm aparecido os imperadores D. Pedro I e D. Pedro II de maneiras diferentes: o primeiro sempre jovem e o segundo sempre velho. Esse paradoxo só pode ser explicado mediante uma análise minuciosa sobre a função política implícita na ilustração,

isto é, a imagem do político velho foi construída após o período monárquico, retratando assim um período de monarquia que findava.

Observa-se que tais análises só podem ser suscitadas por um pensamento reflexivo sobre a ideologia presente nas ilustrações. A grosso modo, não se percebe tais características. Para perceber-las é necessário uma análise mais refinada.

A autora descreve criticamente como as imagens dos índios no Brasil, têm sido apresentadas no livro didático, destacando que, de acordo com a ideologia presente, ora o índio é visto como “selvagem”, ora é visto como membro de uma cultura que deve ser respeitada, porém, normalmente é reproduzido ligado a imagens violentas. O trecho abaixo ilustra as reflexões da autora:

Acompanhando a literatura didática pode-se perceber e analisar várias versões sobre as populações indígenas e, considerando as publicações mais recentes, destacar as mudanças e permanências das ilustrações e seu contexto. As ilustrações ampliam as informações dos textos? O que informam as legendas? Elas auxiliam a leitura do texto? A permanência nas obras atuais de ilustrações escolhidas ainda no século XIX indicam igualmente a continuidade das interpretações? (BITTENCOURT, 2003, p. 84)

Conforme pudemos observar, as informações referentes às gravuras não parecem ter papel pedagógico, elas têm a finalidade de garantir direitos de reprodução.

Uma outra questão diz respeito às necessidades reais das escolas públicas brasileiras que, nem sempre contam com recursos da mídia para introduzir seus alunos na leitura de imagens. Assim, Bittencourt ressalta:

Dessa forma, para introduzir o aluno na leitura de imagens dos livros didáticos, é importante inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-a para iniciar uma observação

“impressionista”, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. Trata-se de um momento em que o observador fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e as outras imagens. (BITTENCOURT, 2003, p. 86)

Partindo dessas análises sobre as ilustrações, a autora citada propõe que seja utilizada tanto uma leitura interna quanto externa, uma leitura que vá desde o conteúdo das ilustrações ao significado das mesmas, como objeto de consumo.

Enfim, as ilustrações dos livros didáticos podem transformar-se em material didático-reflexivo que vise à construção de cidadãos críticos e autônomos em suas relações no mundo social no qual estão inseridos. No tocante às imagens violentas, a mesma abordagem descrita aqui pode ser aplicada.

5 METODOLOGIA

5.1 A Pesquisa Qualitativa numa Abordagem Sócio-histórica

Todo trabalho científico caracteriza-se pelo rigor entre teoria, objeto e método. A coerência entre essas três instâncias são configurações de uma pesquisa científica.

A presente pesquisa desenvolveu-se sob uma concepção sócio-histórica da Psicologia, que adota como método o materialismo histórico e dialético. Esta concepção, diferentemente de uma perspectiva positivista, onde sujeito e objeto são estudados separadamente, permite uma visão do homem em sua totalidade. Bock (2002, p.33) afirma que: “A metodologia materialista histórica e dialética [...] possibilita superar a perspectiva positivista e idealista presente na Psicologia.” Assim, de forma que pudéssemos abarcar nosso objeto de estudo em seus aspectos mais sutis, optamos pelo enfoque descrito acima.

Para tanto, o método contém pressupostos teóricos internos, tais como: uma concepção materialista de mundo, no qual se pressupõe que a realidade material existe independente da razão; uma concepção dialética, que pressupõe que há contradição em tudo o que existe; uma concepção histórica, segundo a qual, a sociedade e os homens são regidos por leis historicamente construídas e não-naturais, mas cuja existência é objetiva e concreta.

Partimos do pressuposto de que a prática valida a teoria, pois a singularidade contém a universalidade. Esse quesito contrapõe-se à necessidade de “verdade por consenso”, presente na pesquisa positivista que, por sua vez, faz uma cisão entre sujeito e objeto. Sobre este assunto Gonçalves (2002, p. 122) esclarece:

“Por isso, o método dialético representa uma alternativa metodológica que, ao apontar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, aponta para a necessidade e a possibilidade da transformação da sociedade”.

Para Bock (2002), a concepção sócio-histórica rompe com a visão naturalista do fenômeno psicológico e acredita que tal fenômeno se desenvolve como construção social. Assim, problemas sociais como exclusão, pobreza, violência, entre outros, não são naturais ao homem, não existem *a priori*, mas refletem a condição sócio-econômica-cultural e histórica do homem. Aqui, o papel do sujeito em sua materialidade é fundamental, e o pesquisador, enquanto sujeito e objeto da história, pode produzir conhecimento para que os homens encontrem soluções humanitárias para seus problemas.

Demo (1995) diz que o pressuposto fundamental da metodologia dialética é: toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável. Segundo ele, a dialética liga-se diretamente ao fenômeno do “conflito”, enfatizando que na realidade predomina o conflito, não a harmonia. Para ele, a realidade é suficientemente contraditória, porém o homem é contraditório em si mesmo, e está num constante movimento de transformação interna. Assim, o novo não é totalmente novo. Nenhum fato histórico está puramente estabelecido. Ele não é totalmente novo em termos qualitativos.

Entendemos, até aqui, que a perspectiva que adotamos caracteriza-se por uma visão específica e explicativa de mundo, que ao longo do tempo vem sofrendo transformações inerentes ao processo de desenvolvimento do homem, e que pensadores e teóricos importantes se utilizam dela como método de compreensão da realidade, pois permite um olhar dinâmico e totalizante da realidade, uma vez que interpreta que os fatos sociais, sejam eles quais forem, não

podem ser compreendidos isolados das influências políticas, econômicas, sociais e culturais. Dessa perspectiva, o estudo da violência nas ilustrações ganha um caráter amplo e inovador.

Em síntese, na abordagem sócio-histórica sujeito e objeto existem de forma objetiva e real, formando uma totalidade. O sujeito age sobre o objeto transformando-o e transformando-se, mas esta ação é social e historicamente determinada. Esta é a base do método dialético: pensar sujeito e objeto interligados num movimento de transformação. O sujeito aqui se caracteriza racional e ativo, coletivo e histórico. Ele é integrante da pesquisa científica de maneira efetiva.

A pesquisa científica, segundo Deslandes (1994), ultrapassa o senso comum através do método científico. Ela não aceita visões estanques, isoladas ou fracionadas de seu objeto de estudo. As idéias expressas por um sujeito, numa entrevista, por exemplo, podem ser analisadas, interpretadas e re-interpretadas. Na pesquisa qualitativa, tanto a coleta quanto a análise dos dados são de fundamental importância. Ela não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, como é o caso da pesquisa quantitativa.

De acordo com Deslandes (1994 p.43), “A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” Assim, em nossas análises sobre a violência presente nas ilustrações da coleção estudada, pudemos explorar vários aspectos da amostragem utilizada para análise em questão, conforme poderá ser constatado logo adiante, no capítulo específico sobre as análises.

Um outro autor que trata a pesquisa qualitativa como um diferencial é Fernando González Rey (2002). Para ele, mais que uma dicotomia entre

quantitativo e qualitativo, assumir uma postura qualitativa na pesquisa psicológica é na verdade assumir uma postura epistemológica sobre o objeto a ser estudado.

Para Rey (2002 p. 69), uma das características gerais da produção do conhecimento na pesquisa qualitativa é que “os processos de indução e dedução se mantêm dentro de uma concepção despersonalizada do conhecimento, em que o empirismo ou a lógica substituem o sujeito real desse processo”.

Quanto à produção de idéias na pesquisa qualitativa, Rey afirma:

A pesquisa qualitativa [...], se diferencia da quantitativa por estar orientada à produção de idéias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamento, não o conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística. (REY, 2002, p. 69-70).

Quanto ao problema, na pesquisa qualitativa, ele não se restringe a uma etapa inicial, mas, segundo Rey (2002), ele avança conforme a pesquisa avança e muitas vezes, no início torna-se inacessível à representação do pesquisador. Segundo o autor a pesquisa qualitativa evidencia-se por ser valiosa, pois, além da produção de conhecimento, permite que se dêem novos sentidos ao objeto de estudo.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa, de acordo com o autor citado, é que ela não exige definições de hipóteses formais, uma vez que o objetivo não é a comprovação ou verificação de hipóteses, mas a construção das mesmas.

Quanto às hipóteses, diz Rey (2002, p.74): “momentos do pensamento do pesquisador comprometidos com o curso da pesquisa”. Não se percebe na pesquisa qualitativa momentos estanques; todas as etapas se inter-relacionam.

Também é relevante considerarmos a questão dos “dados” na pesquisa qualitativa. De acordo com o conceito tradicionalmente aceito, “dado” é uma entidade objetiva de origem empírica. Na pesquisa qualitativa o dado é obtido por um instrumento pensado pelo pesquisador. Ele é relevante, mas sozinho não tem voz própria, isto é, não conduz à produção de conhecimentos, precisa estar antes de mais nada incorporado a uma fundamentação epistemológica, para que a sua leitura seja pertinente com a mesma. E, vale lembrar, que a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa tem por objetivo primordial a transformação da sociedade.

Historicamente na pesquisa qualitativa, muitas vezes, os dados ficaram separados das idéias. Segundo Rey (2002), as fases de análise e interpretação de resultados são definidas antes como um processo guiado pelos dados que propriamente como um momento de produção teórico-epistemológica. Sobre dados e idéias numa pesquisa qualitativa, Rey se posiciona da seguinte maneira: “Na realidade, não podemos nos refugiar nos dados para evitar as idéias; os dados não são substitutos das idéias, ao contrário, são seus facilitadores.” (REY, 2002, p.111).

Quanto à lógica que norteia o paradigma qualitativo, Quinn Patton apud Rey (2002, p.130) escreveu que os métodos qualitativos estão orientados para a lógica indutiva, a esse respeito, ele diz: “A análise indutiva contrasta com o modelo hipotético-dedutivo dos desenhos experimentais que requerem a especificação das principais variáveis e seus pressupostos antes que a coleta de dados comece.”.

Uma outra questão metodológica está ligada à legitimação do conhecimento em Ciência, ou seja, à validação do conhecimento. Esta terminologia também é questionada e, Lincoln, Guba e Wolcott, apud Rey (2002) são contrários à

utilização da terminologia “validar” em pesquisa qualitativa. Assim, concordamos com tais autores que esta terminologia está intimamente ligada à epistemologia positivista adotada por muitos pesquisadores.

Até aqui exploramos alguns aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa, especialmente do ponto de vista epistemológico. Na sessão seguinte passaremos à caracterização dos livros pesquisados.

5.1.1 Caracterização do material pesquisado

A coleção de livros que pesquisamos foram escolhidos aleatoriamente dentre as demais indicadas pelo Ministério da Educação e Cultura para o ano de 2005 nas escolas da rede pública de ensino, conforme consta no Guia de Livros Didáticos (PNLD – 2005). Foi-nos cedida gentilmente, por uma das professoras de História do Colégio Estadual Hugo Simas da cidade de Londrina-Pr.

Na coleção encontramos a história contada por eixos temáticos. Cada série explora um determinado tema, o qual é ilustrado com figuras pertinentes aos mesmos. Além das ilustrações que são bastante expressivas, encontramos também cada capítulo dividido em seções, no qual os autores exploram diferentes aspectos do texto e utilizam de recursos metodológicos variados.

Outro aspecto da coleção que nos pareceu bastante significativo foi uma seção diferenciada onde a proposta dos autores é que os alunos trabalhem com documentos visuais. Esta seção permite explorar características e elementos importantes para o desenvolvimento da leitura visual como um recurso pedagógico complexo e importante para o momento imagético pelo qual passa a sociedade.

Os elementos citados bem como as características completas da coleção encontram-se logo adiante no item 5.1.2.1 e 5.1.2.2.

Quanto às figuras, analisamos no mínimo cinco de cada exemplar; escolhemos as que apresentavam alguma forma de violência explícita ou oculta.

Selecionamos e analisamos cuidadosamente cada figura a fim de explicitar os elementos que, aparentemente, ocultam formas de violência. Originalmente as figuras não possuem nomes conforme são apresentados nesta pesquisa, atribuímos-lhes um nome para satisfazer as exigências da normatização bibliográfica utilizada na pesquisa.

Quanto à questão da utilização das figuras, utilizamo-las conforme autorização da Editora Scipione responsável pela editoração dos livros, que já descrevemos anteriormente.

Como já assinalamos, ao longo das análises, a palavra figura foi empregada como sinônimo de ilustração, porquanto esta não está sendo utilizada no sentido específico do mercado editorial. Encontra-se também no capítulo destinado às análises das ilustrações a explicação completa de como as mesmas estão organizadas em termos de descrição, conteúdo do capítulo, análises e síntese final de cada série.

5.1.2 Descrição do material didático pesquisado⁹

A coleção analisada é composta por quatro livros de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental em vigor atualmente no Brasil. Tal coleção faz parte das coleções que o Ministério da Educação e Cultura indica no Guia de Livros Didáticos

⁹ Todos os dados referentes à coleção pesquisada bem como os referentes aos autores foram coletados na própria coleção.

e que segue às escolas para a escolha do professor. Fizemos a escolha desta coleção como fonte de pesquisa de maneira aleatória, levando em consideração apenas a aprovação do MEC, bem como a tarja que aparece na capa “PNLD – 2005”.

5.1.2.1 Características da Coleção

A coleção é composta por eixos temáticos, que são: tempos e culturas, diversidade cultural e conflitos, terra e propriedade e o mundo dos cidadãos. Cada série estuda um determinado tema. Os livros são não-consumíveis, o que significa que mais de um aluno poderá usá-lo, pois não há espaços para que o aluno escreva em suas páginas, o que favorece que o mesmo seja passado à outra criança no ano subsequente.

Título da Coleção: História Temática.

Autores: Andréa Montellato: Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Integrante de Projetos de formação contínua de professores, professora de História da rede pública e particular de ensino do estado de São Paulo.

Conceição Cabrini: Bacharel e licenciada em História e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Ciências das Comunicação pela Universidade de São Paulo, integrante de projetos da formação contínua de professores, professora de História da rede pública e particular de ensino do estado de São Paulo.

Roberto Catelli Junior: Mestre em História pela Universidade de São Paulo, professor de História da rede particular de ensino do estado de São Paulo.

Ilustrações: Luiz Maia, Celso Zonato, Rubens Villaça, Newton Foot e Mário Yoshida.

Editora: Scipione, São Paulo: 2002.

5.1.2.2 Sobre a coleção

A coleção está organizada em quatro grandes eixos temáticos:

- 1) **tempos e culturas** (5ª série);
- 2) **diversidade cultural e conflitos** (6ª série);
- 3) **terra e propriedade** (7ª série);
- 4) **o mundo dos cidadãos** (8ª série).

Cada eixo temático se subdivide em unidades e capítulos, conforme descritos abaixo:

O primeiro volume, 5ª série, está dividido em quatro unidades. Cada unidade subdivide-se em capítulos que são:

- a) UNIDADE 1 – HISTÓRIA E MEMÓRIA: capítulo 1- Lembrar e esquecer, capítulo 2- Diferentes histórias em uma mesma época, capítulo 3- A família e outras épocas;
- b) UNIDADE 2 – MEDIDAS DO TEMPO: capítulo 4 - O tempo dos relógios e dos calendários, capítulo 5 - Mesma época, diferentes tempos, capítulo 6 - Tempo geológico, o tempo da terra, capítulo 7 - Arqueologia: pesquisando pistas;
- c) UNIDADE 3 – O SURGIMENTO DO HOMEM: capítulo 8 - O surgimento e as transformações do ser humano, capítulo 9 -

Diferenças entre os seres humanos e os animais, capítulo 10

- As marcas do homem: fogo, arte e linguagem;

- d) UNIDADE 4 – A EXPERIÊNCIA HUMANA: capítulo 11 - O modo de vida dos primeiros homens, capítulo 12 - Os primeiros povos do continente que se chamaria América, capítulo 13 - Cidades: ontem e hoje, capítulo 14 - O papel da escrita.

O segundo volume, 6ª série, está dividido em quatro unidades. Cada uma das unidades se subdivide em capítulos que são:

- a) UNIDADE 1 – OS MITOS E AS GRANDES NAVEGAÇÕES: capítulo 1- Mito e memória histórica, capítulo 2 - Em busca do paraíso, capítulo 3 - A aventura das navegações;
- b) UNIDADE 2 – O DESENCONTRO ENTRE CULTURAS: capítulo 4 - Os indígenas do Brasil atual, capítulo 5 - Conflito, dominação resistência, capítulo 6 – Encontros e desencontros em outros tempos e espaços;
- c) UNIDADE 3 – A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE COLONIAL: capítulo 7 - Ocupar, dominar e colonizar, capítulo 8 - Fragmentos da vida colonial no Brasil;
- d) UNIDADE 4 - TRABALHO E RESISTÊNCIA: capítulo 9 - O que é ser escravo? O que é ser livre?, Capítulo 10 - As resistências à escravidão.

O terceiro volume, 7ª série, está dividido em três unidades, cada unidade se subdivide também em capítulos conforme os volumes anteriores:

a) UNIDADE 1 – A PROPRIEDADE NO PRESENTE E NO PASSADO: capítulo 1 - Posse e propriedade, capítulo 2 - Terra e propriedade na Roma antiga, capítulo 3 - Feudalismo: a terra como privilégio, capítulo 4 - A produção capitalista, capítulo 5 - Formas coletivas de propriedade;

b) UNIDADE 2 – RELIGIOSIDADE E POLÍTICA: capítulo 6 - Estado, nação e política, capítulo 7 - Capitalismo, religião e política, capítulo 8 - A revolução inglesa: conquistas políticas e burguesas;

c) UNIDADE 3 – TERRA, POLÍTICA E PROTESTO NO BRASIL: capítulo 9 - Independências políticas e idéias de nação, capítulo 10 - O império brasileiro: revoltas, terra e escravidão, capítulo 11 - Canudos e contestado: política, miséria e misticismo.

O quarto e último volume, 8ª série, se subdivide em quatro unidades e capítulos a seguir:

a) UNIDADE 1 – O MUNDO MODERNO: OS CIDADÃOS E OS EXCLUÍDOS: capítulo 1 - Globalização econômica e exclusão social, capítulo 2 - As primeiras fábricas: controle e disciplina, capítulo 3 - A industrialização chega ao Brasil;

b) UNIDADE 2 – POLÍTICAS, REVOLUÇÕES E CIDADANIA NO MUNDO MODERNO: capítulo 4 - Direito à cidadania: a Revolução Francesa, capítulo 5 - Ideais iluministas e os ecos da Revolução Francesa na América, capítulo 6 - Princípios do liberalismo e revoltas no século XIX;

- c) UNIDADE 3 – A REINVENÇÃO DO BRASIL: A REPÚBLICA, AS OLIGARQUIAS E O MOVIMENTO OPERÁRIO: capítulo 7 - O fim do Império brasileiro: a República dos coronéis e do progresso, capítulo 8 - Movimento operário e as conquistas de direitos;
- d) UNIDADE 4 – AUTORITARISMO E DEMOCRACIA: capítulo 9 - As duas guerras mundiais: nacionalismos e preconceitos, capítulo 10 - Era Vargas: retratos de uma nova ordem, capítulo 11 - Brasileiros, mostrem suas caras.

Quanto às estruturas dos capítulos, estas se dão da seguinte maneira:

- a) **Tema central:** nele os autores discorrem com textos e figuras sobre o tema do capítulo, geralmente é abrangente e pouco extenso, ocupando no máximo duas folhas;
- b) **Refletindo sobre o tema:** é uma seção presente na sequência ao tema central e consiste numa atividade inicial logo após o texto introdutório em todos os capítulos. Conforme os autores da coleção, esta seção, “motiva e sensibiliza o estudante a partir da leitura de textos e observação de imagens (ou associação de ambos)”;
- c) **Para conhecer mais:** seção que consiste em apresentar ao aluno informações suplementares relacionadas ao tema central, com objetivo de enriquecer a análise do tema, não obrigatoriamente está presente em todos os capítulos;

- d) **Trabalhando com Documentos visuais:** os objetivos primordiais desta seção são: contato com as imagens, descrição e interpretação das mesmas. Esta seção é de fundamental importância, pois demonstra a preocupação dos autores com a questão já discutida anteriormente nesta pesquisa sobre a importância de ensinar o aluno a trabalhar com imagens. Vemos, assim, que os autores desta coleção consideram a importância da leitura de imagens pelas crianças do ensino fundamental, considerando-se que o alfabetismo e a construção do conhecimento se dá também pela leitura de imagens e não só pelo texto escrito;
- e) **Trabalhando com Documentos:** os autores consideram este item como fundamental na obra, pois nesta seção é valorizado um dos instrumentos básicos do historiador que é a *análise de documentos*; sendo assim, a atividade oportuniza diversas interpretações da história e reflexões sobre diferentes aspectos documentais;
- f) **Saber fazer:** nesta seção o aluno poderá produzir atividades práticas relacionadas ao tema estudado podendo assim explorar o conhecimento;
- g) **Vamos pesquisar:** a seção consiste em colocar o aluno em contato com as fases de uma pesquisa: definição do tema, problema, levantamento bibliográfico até chegar à apresentação dos resultados;

- h) **Lendo sobre o tema/ compreendendo o texto:** nesta seção existem atividades que exploram a leitura e a interpretação de textos, bem como se considera a própria biografia dos autores dos textos;
- i) **Painel:** consiste em informações históricas elementares para o desenvolvimento do tema do capítulo, geralmente há necessidade do acompanhamento do professor para que o estudante consiga desenvolver as demais propostas do livro;
- j) **Trabalhando com mapas:** nesta seção, o estudante tem atividade para desenvolver habilidades de leituras de mapas através de observações e análises. Também aqui observamos a preocupação dos autores em possibilitar uma discussão sobre a questão de que a própria construção dos mapas é histórica;
- k) **Diferentes visões:** nesta seção podemos observar que as atividades abordam diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, documentos ou imagens cujo objetivo é explorar a diversidade de concepções sobre um mesmo assunto;
- l) **Fazendo uma síntese:** esta parte é destinada à atividade final, cujo objetivo central é a retomada dos assuntos que foram discutidos ao longo do capítulo, promovendo um fechamento dos mesmos.

De acordo com Ernesta Zamboni (prefácio da coleção), professora da Faculdade de Educação da UNICAMP (Campinas, SP), a proposta metodológica de trabalhar com “temas” exige dos autores clareza dos objetivos, bem como dos procedimentos adotados para a escolha dos mesmos. Segundo Ernesta, na coleção o tratamento dos temas assim como as ilustrações são atualizados e as ilustrações _respeitam a faixa etária do alunado.

Também a coleção situa-se na congruência entre outros campos do conhecimento, como, por exemplo, a História da Educação e a Psicologia da Aprendizagem. A coleção representa um desafio no que se refere à forma como os livros de História têm sido estruturados até então, essa se apresenta como uma inovação.

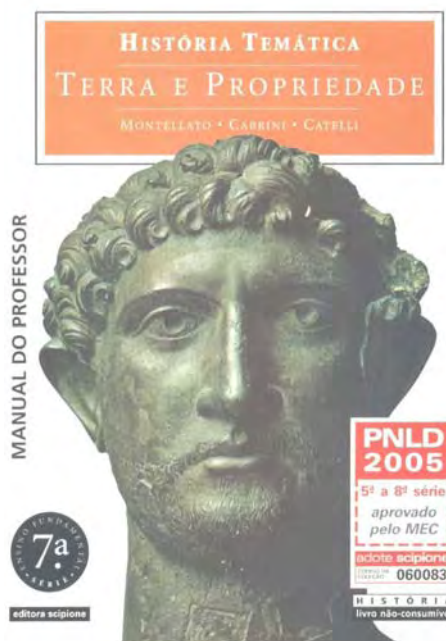
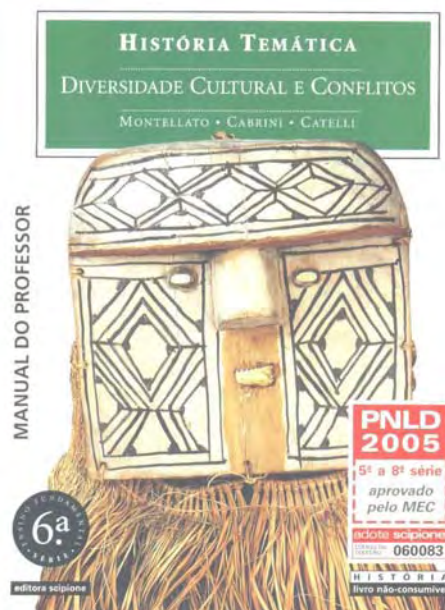
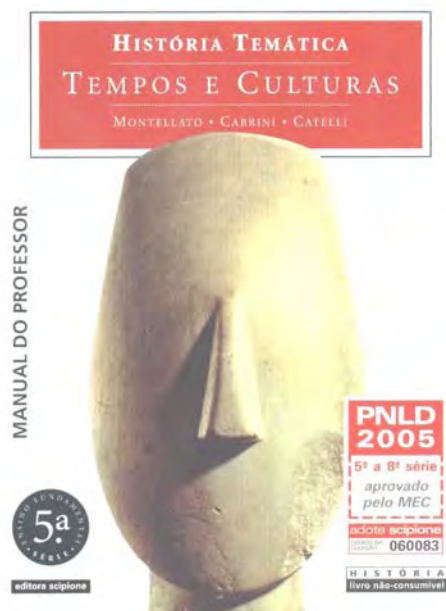
A coleção descrita é bastante abrangente do ponto de vista metodológico. Semelhante abrangência metodológica não se evidenciava dessa maneira em livros didáticos anteriores ao PNLD. Um grande avanço pode ser observado a partir da importância que os autores estão dando à imagem, principalmente quando se propõem a discuti-la de forma ímpar na seção *Trabalhando com Documentos Visuais*, em que se coloca o aluno em contato direto com a análise da mesma, coincidindo com o que já discutimos anteriormente, a saber, o aluno na atividade acadêmica precisa mergulhar na leitura de imagens, dado que o mundo atual circunscreve um novo homem, inserido num planeta “visual”, cujas mensagens nem sempre são explícitas, antes, são dissimuladas e muitas vezes opressoras e violentas.

Assim, de acordo com Rossi (2003) e Bittencourt (2003), transformar as ilustrações dos livros em “materiais didáticos” com o objetivo de levar o aluno a uma compreensão crítica e reflexiva da realidade tem sido uma proposta

vislumbrada por esta coleção e, diga-se de passagem, um verdadeiro desafio para o ensino público brasileiro.

Em consonância com as análises apresentadas observamos que a coleção é, de fato, uma proposta abrangente e promissora para o ensino de história no Brasil atual. Zamboni (2002 p. 03), assim se refere à coleção estudada: “Na crise atual em curso, no Universo dos livros didáticos, esta coleção é, sem dúvida, uma ótima exceção!”

6 ANÁLISES DAS ILUSTRAÇÕES



As análises que serão apresentadas a partir do item 6.1, se apresentam organizadas da seguinte forma: primeiramente a descrição do que pode ser observado nas figuras/ilustrações, logo em seguida, uma breve descrição dos conteúdos aos quais as mesmas se referem e, posteriormente, as análises que reúnem elementos apresentados tanto pelos livros pesquisados quanto pelo corpo teórico do trabalho, sendo que todas as análises foram pensadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica. No final de cada série encontra-se uma síntese do que pudemos perceber e analisar na série em questão.

Para dar suporte às análises levamos em conta a fundamentação teórica apresentada anteriormente, principalmente as teorias de Bourdieu (1999), Bourdieu (2000), Bourdieu e Passeron (1992), Debord (1997), Parsons (1992) e Rossi (2003), teorias estas que foram significativas nas análises das ilustrações. Com isso, não se excluiu a importância dos demais autores utilizados ao longo do trabalho. Também nosso objetivo não foi esgotar todas as formas de violência presentes, pois acreditamos que muitos que lerão estas análises poderão não concordar com o que dissemos. Tampouco queremos dizer aqui que os autores deveriam prescindir de figuras violentas nos livros. O que nos propusemos é levantar uma discussão em torno da presença ou não de violência através das figuras/ilustrações em livros didáticos de História, mostrando que longe de ser neutro, o livro didático é um importante instrumento ideológico em sala de aula, mesmo quando a ideologia é passada através de ilustrações.

6.1 Análise das Ilustrações do Livro da 5ª Série

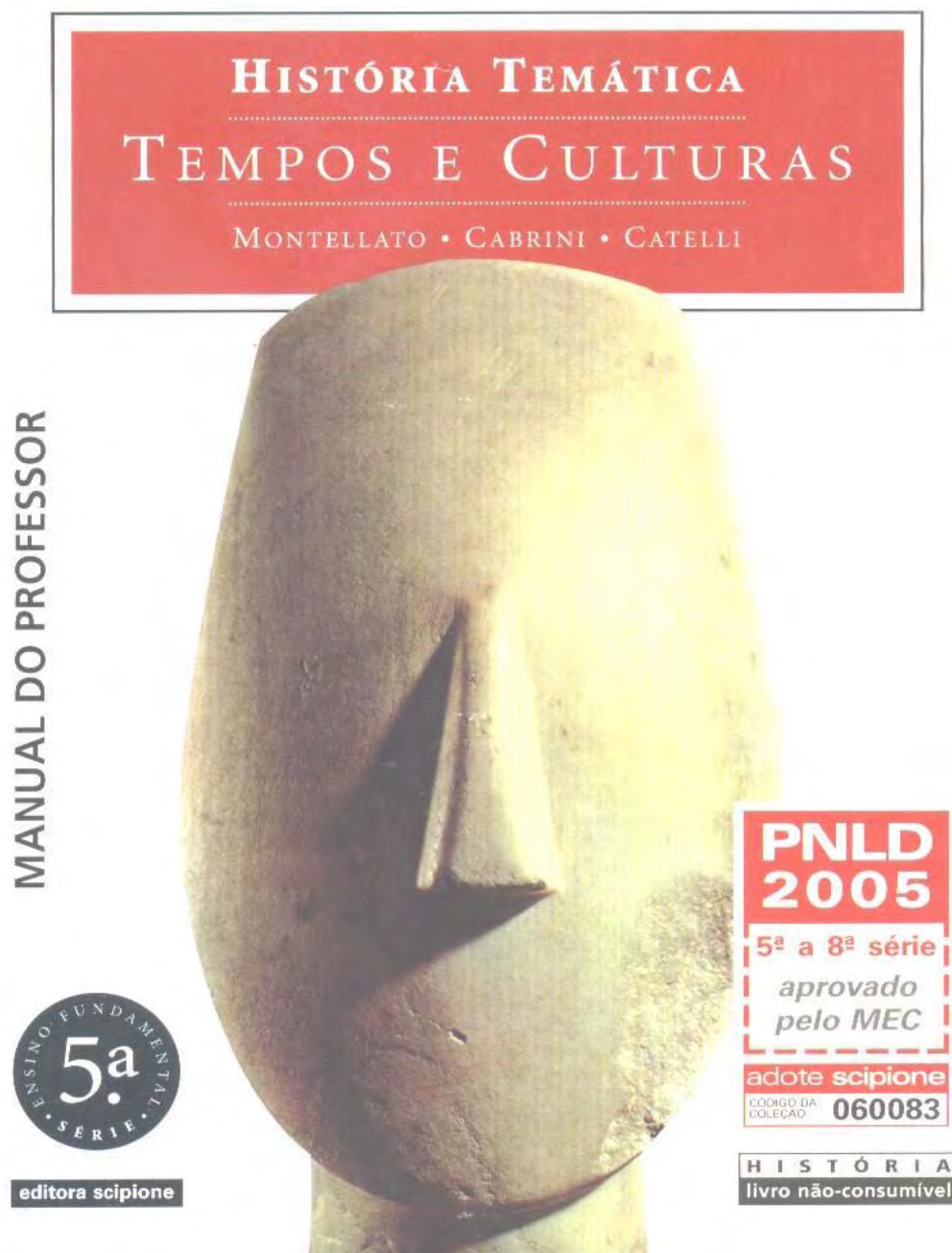




Figura 01 – Guernica

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 14)

A primeira figura que analisaremos é o quadro de Pablo Picasso, *Guernica*. Nela observam-se várias pessoas entrelaçadas, caídas, outras em desespero. Trata-se de uma obra cubista pintada por Pablo Picasso em 1937, que representa um bombardeio da cidade de Guernica durante a guerra civil espanhola. A tela não é colorida. O originalmente foi pintada em preto, branco e cinza, o que pode estar também em sintonia com a agonia presente na mesma. As pessoas representadas na tela estão submetidas à violência de um bombardeio que houve sobre a cidade. Elas se apresentam disformes e há também animais agonizantes.

O conteúdo a ser tratado no capítulo refere-se ao estudo do tempo. Nesta mesma página, há uma seção chamada “*para conhecer mais*” e nela estão dispostas, idéias e informações adicionais relacionadas ao tema do capítulo de forma a levar o aluno à reflexão sobre o tema central: *lembrar e esquecer*. Os autores chamam atenção para uma diferença importante entre “guardar” e “lembrar”, informando que estes dois verbos não significam a mesma coisa. Também fazem comparações entre a capacidade da memória humana e do computador e propõem

que a diferença básica está na capacidade e na sensibilidade do homem para selecionar o que é necessário. Toda esta teoria pode ser utilizada como base para análise do quadro Guernica.

Podemos pressupor através do que nos é mostrado na figura que a violência, através de armas e bombas, está presente e que muito do sofrimento humano se deve à questão do uso do poder de poucos sobre populações inteiras, denotando que a vida em si fica submetida às mais variadas formas de violência, inclusive da que viola o direito à própria vida.

Podemos então justapor dois aspectos importantes, o primeiro deles refere-se à descrição do que está ocorrendo na figura, conforme já foi descrito, e o segundo à capacidade que tem a criança de aproximadamente 11, 12 anos, de extrapolar uma análise partindo de uma obra cubista.

A legenda faz uma pergunta ao aluno: *Que detalhes do quadro indicam a dor e o sofrimento da guerra?*

Para que o aluno seja capaz de responder a essa pergunta, antes é necessário que ele perceba a dor e o sofrimento, ou seja, é necessário que ele perceba a expressão de sentimentos que o autor da obra quis mostrar nas imagens presentes na obra. De acordo com a teoria do desenvolvimento estético proposto por Parsons (1992), é possível que nesta fase do desenvolvimento a criança esteja desenvolvendo a perspectiva da expressividade e a obra de arte ou a figura por ela analisada é percebida nessa fase em virtude das emoções que pode despertar. Observamos um avanço em relação à fase anterior, na qual a criança organiza as idéias em torno do tema. Assim, consideramos que a questão proposta pelos autores sobre os detalhes presentes na obra de arte que indicam dor e sofrimento é uma questão que leva o aluno a perceber elementos da obra e contribui para o

desenvolvimento do conhecimento estético. Essa questão colocará o aluno em contato com detalhes da obra, com elementos utilizados pelo artista e com a expressividade de emoções presentes nas imagens.

Entretanto, Rossi (2003) ressalta que as crianças no final do ensino fundamental encontram-se mais aptas a fazer análises complexas e abstratas que no início do ensino fundamental. Parsons (1992) argumenta que o desenvolvimento estético acompanha mais ou menos o desenvolvimento cognitivo e é bem possível que uma leitura mais elaborada da obra de Picasso, mesmo considerando a polissemia da imagem, como também a subjetividade do leitor, tenderá a aparecer somente na idade adulta.



Figura 02 – Criança: lazer e trabalho

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 40)

A figura mostra o trabalho infantil, porém não reúne elementos suficientes para sabermos se o que ela mostra é no Brasil ou em outro país. Nesta figura está representada de forma bastante clara uma criança submetida ao trabalho pesado; vemos que está puxando uma “carriola” de entulhos, que poderá ser lixo ou papéis para reciclagem, não se sabe ao certo. Aparentemente está molhada, parece que está chovendo; a criança está sem camisa, apenas com calça curta e chinelos de dedos nos pés.

O contexto no qual a figura está inserida é a seção sobre o trabalho com documentos visuais e o tema trabalhado no capítulo é: “O tempo dos relógios e dos calendários”. O capítulo também explora o poema “o relógio” de Vinícius de Moraes e trabalha com o aluno as diferentes técnicas de medição do tempo.

Justapostas à figura, encontram-se outras duas. Uma delas é de crianças brincando num *play ground* e outra é de duas crianças abrindo presentes numa sala perto de uma árvore de Natal. Logo abaixo, seguem-se quatro questões cujo tema central refere-se aos sentimentos das diferentes crianças em relação ao tempo. Uma questão colocada pelos autores é: *Você acha que as crianças representadas nas fotos sentem o tempo passar da mesma maneira?*

Observemos que neste contexto, os autores requerem do aluno que diante das imagens eles façam um movimento interno de empatia, ou seja, o aluno terá que se imaginar passando pela situação da pessoa da figura para conseguir a resposta, ou seja, ele terá que colocar-se no lugar do outro. Esta, porém, é uma capacidade que nem todas as crianças de 5ª série têm bem desenvolvidas.

A capacidade de colocar-se no lugar do outro nem sempre ocorre nesta fase, porém é esperado que para a idade de 11 anos em diante o pensamento abstrato possa levar o indivíduo a essa capacidade, permitindo que ele se situe no

tempo passado e futuro. Entretanto, vale lembrar que em termos de desenvolvimento nem todas as crianças seguem à risca a idade cronológica, podendo haver variabilidade de respostas de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo da mesma.

Não há menção quanto as diferenças de classes sociais às quais as crianças das ilustrações estão submetidas, o que não contribui para elucidar ao aluno que, dependendo do contexto em que o sujeito está inserido, seus sentimentos serão diferentes, pois alguns contextos permitem que determinados sentimentos apareçam e outros não. Entendemos, aqui, que os sentimentos humanos também são construídos historicamente, fazendo parte do que chamamos de “subjetividade”, portanto, estão ligados entre outros aspectos, às oportunidades com as quais o indivíduo se defronta durante sua vida e a todo o contexto social no qual está inserido.

A questão do trabalho infantil é uma questão que figura entre os principais problemas sociais dos países pobres. Cenas como essa ainda estão presentes com certa frequência no Brasil. Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (2001) estar em vigor e tentar controlar os abusos sobre a criança, ainda é necessário muito trabalho por parte de políticas públicas para a minimização ou solução deste problema. Por se tratar de uma criança de cor negra representada na figura, evidencia-se a questão da violência racial, além da violação das leis que protegem a criança do trabalho infantil.

Somente nesta figura, contamos com a violência em suas diversas manifestações, especialmente a violência social, aquela que discrimina e marginaliza cidadãos de baixa renda e os obrigam a sobreviver em subempregos e em condições miseráveis de vida.

Paulo Freire em entrevista cedida a MORAES (1984) ironicamente diz: “só há violência no ato de rebeldia dos proibidos de ser, mas não há violência no ato daqueles que proíbem os outros de ser”. Esta mensagem significa que o que de fato existe é uma distorção do conceito de violência com o intuito de favorecer a classe dominante.



Figura 03 – Índios americanos no século XIX

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 137)

A ilustração mostra três índios dos Estados Unidos, numa foto tirada no séc. XIX e nela não há nenhuma forma de violência explícita, entretanto, observa-se que todos eles estão com vestimentas dos colonizadores, conforme anuncia a legenda no livro.

A figura está localizada no capítulo que trata sobre os primeiros povos do continente americano. Nele os autores exploram as diferentes formas de vida dos habitantes do continente que se chamaria América.

Podemos observar que a imagem feminina que aparece na foto está tão submetida aos costumes brancos que nem sequer parece ser índia. As vestes, a postura, o cabelo e o próprio semblante aderiram totalmente ao modelo europeu. Notamos violência simbólica, uma vez que a cultura da classe dominante, branca, está totalmente sobreposta sobre a cultura de origem das pessoas presentes na figura, demonstrando assim a superioridade de uma cultura sobre outra. No caso, esta dominação está sendo sobre a cultura nativa e própria dos indígenas.

Afirma Bourdieu (2000, p.7), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.



Figura 04 – Catedral da cidade do México

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 151)

A ilustração acima mostra a catedral da cidade do México. Ela apresenta-se como uma construção imponente em meio à cidade. Há um grande número de pessoas circulando ao redor. Neste caso, precisamos recorrer à legenda

para sabermos que ela foi construída pelos conquistadores espanhóis sobre um templo asteca. O capítulo no qual a ilustração está inserida estuda as cidades e seu desenvolvimento. Os autores procuram definir o que é uma cidade, como surgiu o comércio, as principais cidades históricas que ainda existem. O texto também se reporta às grandes metrópoles dos dias atuais.

Pela imposição da figura e auxílio da legenda explicativa fica evidenciada a presença histórica da violência simbólica no sentido de que o europeu, julgando-se superior, impõe sua cultura de forma violenta sobre os habitantes da América, ou seja, o sistema simbólico europeu é imposto através dos rituais religiosos, além de outros processos, desconsiderando-se a cultura preexistente na América. Assim, Bourdieu (1999) refere-se à violência no sentido de que a cultura é um conjunto de arbitrários culturais e que não há naturalmente nenhuma cultura superior à outra, o que há, na verdade, são formas de exercer o poder e considerar a superioridade de culturas em função do poder econômico dos grupos sociais e de alguns países em detrimento de outros.

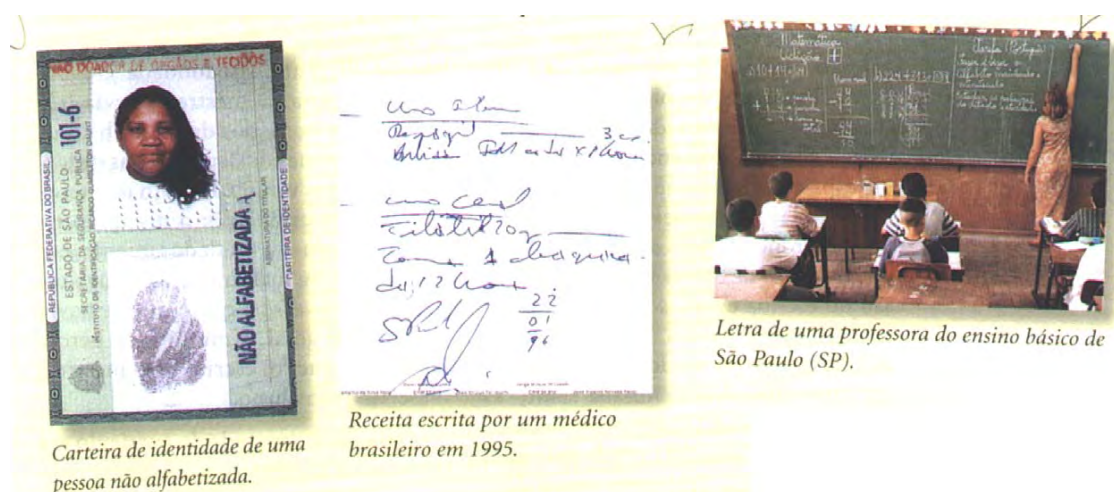


Figura 05 – A importância da escrita

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 162)

Na página anterior encontramos três ilustrações que merecem atenção. A primeira delas refere-se a um documento de identidade com a fotografia visível de uma pessoa morena, onde no lugar da assinatura está escrito: NÃO ALFABETIZADA. A segunda ilustração mostra parte de uma receita médica com a caligrafia ilegível, já a terceira ilustração mostra uma sala de aula com alguns alunos e uma professora de costas, escrevendo na lousa com uma caligrafia perfeita e legível. As ilustrações estão dispostas de forma comparativa e logo abaixo se encontra uma questão para ser respondida pelos alunos: *A maneira como as pessoas escrevem, expressa nos documentos referidos, indica algo sobre a posição de cada uma delas na sociedade? Explique.*

As três ilustrações fazem parte do capítulo que discute o papel da escrita e o texto faz alusão a este conteúdo explorando a história da escrita, desde a antiguidade até os dias atuais, bem como se reporta a povos que ainda hoje se comunicam sem a escrita, ilustrando este conteúdo encontramos as três figuras analisadas.

Percebe-se que em relação à ilustração da receita do médico, apesar de sua caligrafia ser ilegível, podendo acarretar danos à saúde, já que uma receita mal-compreendida pode trazer consequências sérias, sua fisionomia, nome e dados de identificação foram preservados. No caso da professora escrevendo no quadro-negro, também sua identidade foi preservada; entretanto, o mesmo não ocorreu com a pessoa morena mostrada na foto da carteira de identidade e anunciada pela legenda como não alfabetizada. O que podemos pensar sobre isto?

Podemos utilizar, nesta análise, o próprio Debord (1997, p. 170), o qual, no trecho citado se reporta aos discursos organizados propositalmente. “A discussão vazia sobre o espetáculo, isto é, sobre o que fazem os donos do mundo é

organizada pelo próprio espetáculo”. Aqui queremos nos referir ao fato de que o próprio livro de História, cuja função é elucidar, tornar os indivíduos mais críticos, questionar a violência presente na sociedade, reproduz ele próprio a violência. De acordo com o que lemos nesse tópico de Debord podemos dizer que o discurso que condena a violência, muitas vezes, é também violento, pois preserva a identificação do médico, por uma questão ética, mas não preserva a identificação da pessoa na carteira de identidade. Curiosamente, tal pessoa é negra e analfabeta.

Assim se expressa o Guia de Livros Didáticos (2005, vol.1, p. 12), “... as ilustrações [...] devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos”. Entretanto, apesar desses cuidados propostos, percebemos que a diferença com que as três ilustrações foram tratadas leva a supor que, neste caso, há implicitamente violência ideológica presente nas ilustrações, uma vez que se omitem algumas identidades enquanto se expõem outras. É quase imperceptível, mas uma análise que considere o quanto importa à sociedade a questão do poder consegue explorar que a não- identificação do profissional liberal, bem como da professora, preserva um direito de identidade que, no caso da primeira figura, não foi respeitado.

Síntese Final

Pudemos observar no livro da 5ª série que a frequência de ilustrações com características violentas é baixa, isto pode ser devido ao fato do eixo temático desta série se referir a “tempos e culturas”. A abrangência deste eixo engloba temas amplos cujo objetivo é situar o aluno dentro do ensino de História.

Percebe-se que o texto é elaborado exatamente para a faixa etária do início do ensino fundamental.

As questões não requerem um alto grau de abstração, mesmo por que, nesta faixa etária, o aluno está iniciando o período das operações formais, e abstrair alguns conceitos ainda torna-se tarefa bastante complexa. Entretanto, percebe-se a persistência das questões em propor ao aluno um espírito crítico sobre o estudo da História. Isto, por si só, significa um grande avanço metodológico para o ensino público no Brasil.

6.2 Análise das Ilustrações do Livro da 6ª Série

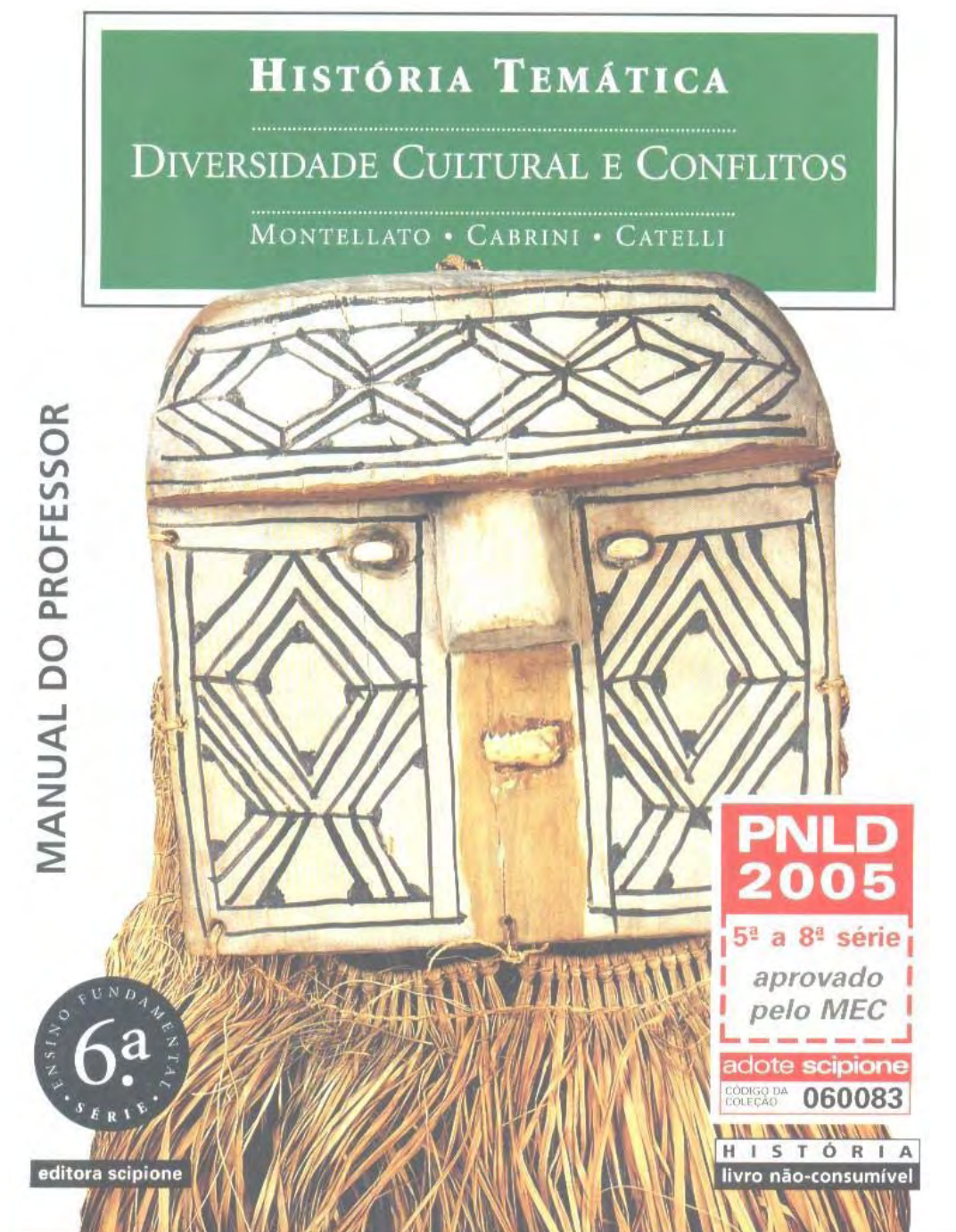




Figura 06 – Crianças índias

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 68)

A Figura 06 retrata duas fotografias de crianças índias. Na primeira imagem percebemos o sorriso de duas crianças, uma se segura às costas da outra, estão num local onde há folhagens verdes, é possível que seja seu ambiente natural.

A segunda fotografia está mostrando descendentes de uma comunidade indígena vivendo em condições miseráveis num barraco. A legenda informa que são Guarani vivendo num morro no estado de São Paulo. Nesta foto podemos perceber que uma das crianças usa calça “jeans”.

O tema estudado no capítulo refere-se aos indígenas do Brasil atual e traz uma breve retrospectiva sobre a questão das diferenças de cultura,

especialmente as diferenças existentes entre a cultura indígena e a branca. A figura está localizada na seção *Refletindo sobre o tema*, cujo foco é o indígena no Brasil atual, o texto todo se refere a questões indígenas, como, por exemplo, a história desse povo. O capítulo faz parte da Unidade *O desencontro entre culturas*, denotando que não houve na história brasileira uma relação harmônica com a chegada do branco europeu ao Brasil.

As questões colocadas ao aluno para reflexão referem-se ao local, às pessoas e às atividades que estão sendo desenvolvidas nas ilustrações. Também é solicitado ao aluno que identifique semelhanças e diferenças entre elas, levando, assim, o mesmo a exercitar o que nos parece de fundamental importância que é a capacidade de tornar-se um cidadão reflexivo sobre as desigualdades sociais.

Podemos evidenciar a violência a que foram submetidas às comunidades no país. Expulsos de suas terras e confinados em espaços pequenos, sua cultura foi, ao longo do tempo, substituída pela herança cultural branca. Na segunda ilustração, por exemplo, o uso de calça “jeans” pela criança indígena denota a força da produção industrial norte-americana sobre a cultura brasileira e indígena.

Várias formas de violência se evidenciam na figura; com destaques temos: violência pela exclusão social, marginalizando-se aqueles que não têm acesso ao capital financeiro; violência simbólica, através da imposição da cultura branca sobre a indígena, enfim violência quanto ao direito que todo cidadão tem de moradia e condições mínimas de higiene e saúde.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) estabelece, entre outros, o direito à igualdade sem distinção de raça, religião ou nacionalidade, e o direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade,

justiça entre os povos. No princípio II, temos o seguinte: *A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.*

Ainda no princípio IX da Declaração Universal dos Direitos da Criança, temos que: *A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico.*

O descaso para com as comunidades indígenas, especialmente nos grandes centros urbanos, é algo alarmante; elas misturam-se aos indigentes, aumentando assim o cenário da pobreza no país. O livro, na mesma página, traz algumas questões que induzem a reflexão e provocam no aluno uma leitura do conteúdo das ilustrações, por exemplo, “*a partir das imagens pode-se afirmar que os indígenas têm diferentes modos de vida*”? Explique.

De acordo com Bittencourt (2003), as comparações de ilustrações são importantes instrumentos para que o aluno estabeleça relações entre as permanências e as mudanças históricas. Conforme a autora é importante que o aluno saiba identificar em qual momento o índio se tornou objeto de estudo na história brasileira.

Odalia (1983) corrobora o que explicitamos nesta análise, de que, a desigualdade social tornou-se banalizada e a naturalização deste fenômeno representa o que Bourdieu e Passeron (1992) vão denominar por “violência dissimulada”. Assim, “a naturalidade da desigualdade [...] só pode ser compreendida

quando se compreende que ela é uma condição de estruturas sociais, que passam a reproduzi-la como um fenômeno aparentemente natural”. (ODALIA, 1983, p.31).



Figura 07 – Comunidade indígena reunida assistindo televisão

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 79)

A ilustração mostra uma reunião de índios numa área indígena aberta, assistindo ao ar livre, televisão. A legenda informa que estão assistindo a um vídeo sobre seus rituais. Presente em meio aos índios encontram-se alguns brancos, possivelmente pesquisadores, não se sabe ao certo. A maioria dos índios está vestida com camisas, vestidos e camisetas.

A ilustração está colocada dentro da seção: *Para conhecer mais*, cujos objetivos são fornecer informações suplementares sobre a questão levantada no tema que se refere aos indígenas do Brasil atual. Ela refere-se a uma tribo indígena, os NAMBIKWARA.

O texto que dá suporte à ilustração, ou ao qual a figura dá suporte, pois neste caso, fica evidente o impacto da imagem sobre o texto escrito, revela inúmeras formas de violência da cultura branca sobre a indígena, por exemplo, a invasão do território em busca do ouro, o garimpo na região que destruiu o meio ambiente e contaminou rios onde os índios pescavam, além das doenças que os

brancos levaram aos indígenas, fica evidente também que destroem as reservas indígenas por meio de invasões noturnas com a finalidade do roubo de madeira.

Além do traje, a cultura mostra, através da tecnologia, mais uma invasão do capitalismo sobre a cultura nativa, demonstrando que os índios interiorizaram a cultura branca de cobrir o corpo e provavelmente a noção de “vergonha” herdada do homem branco burguês e europeu.

A questão da tecnologia é algo de inegável repercussão mundial, salvo em algumas comunidades ou países que não a aceitam por fatores religiosos ou por falta de recursos; no restante do mundo, o homem moderno faz da tecnologia um instrumento de vida.

Conforme Debord (1997), a sociedade do espetáculo seria a grande responsável pelo consumo da tecnologia. A própria sociedade do espetáculo, em seus discursos, prefere chamar-se de “dominação da mídia”. O que é comunicado são *ordens*, de forma altamente harmoniosa [...] (DEBORD, 1997, p.171, grifo do autor).

Enfim, parece mesmo um contra-senso que tenhamos, lado a lado na mesma página, um texto com tantos atos violentos e uma figura que mostra aproximação e certa cumplicidade entre brancos e índios. A idéia que nos parece clara é que ao indígena grande parte do seu patrimônio lhe foi roubada, agora, como se fôra uma compensação, o branco lhe proporciona assistir um vídeo sobre seus rituais. Novamente evidencia-se a supremacia da forma dissimulada da cultura branca sobre a indígena.



Figura 08 – Fundação de São Paulo

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 90)

Nesta página, encontramos o famoso quadro do artista Oscar Pereira da Silva, que mostra a Fundação de São Paulo. Na ilustração podemos perceber alguns índios reunidos ao redor de padres jesuítas. Vemos na figura o símbolo do cristianismo, a cruz. A paisagem é aberta, o dia está claro e os índios, apesar de estarem armados com lanças, estão passivamente sentados em torno do acontecimento.

O quadro mostra a presença dos padres jesuítas entre os indígenas de maneira pacífica. A presença da cruz, símbolo do cristianismo, trazida pelo europeu e imposta aos índios, desconsiderando a cultura anterior, representava a supremacia de uma cultura sobre outra. A sobreposição da cultura européia sobre a indígena é um dos exemplos mais claros nesta figura do que vem a ser violência simbólica/ ideológica.

A figura está localizada na seção *Painel*, que contém informações fundamentais para a resolução das questões propostas no capítulo cujo tema central

é: *conflito, dominação e resistência*. O eixo central apresentado no texto é a diversidade cultural, a questão das diferenças e a formação da identidade. O texto inicial se refere rapidamente à questão da dominação de uma cultura sobre a outra, sugerindo que o elemento “dominação” independe da boa convivência entre os povos.

Novamente trazemos aqui a questão da usurpação da cultura indígena. A violência se faz presente à medida que vão se impondo as formas de pensar de uma classe, ou cultura, sobre outra. Refere Bourdieu e Passeron (1992): “[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, [...] acrescenta a sua própria força, isto é, provavelmente simbólica, a essas relações de força”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.19).

Na ilustração, temos alguns símbolos de poder simbólico, como, por exemplo: a cruz, as vestimentas dos padres e os objetos dos rituais cristãos. Também se pode observar que todos os elementos presentes no quadro respiram paz ou ignoram as diferenças: as árvores, as nuvens, a disposição das pessoas e as atitudes das mesmas. O romantismo presente na figura parece não corresponder ao que ocorreu de fato.

Entretanto, chegar a esta análise é pouco provável para um aluno de 11-12 anos, pois, segundo Rossi (2003) neste estágio, a criança não conseguiria ainda extrair da figura o necessário para tal análise. Isso estaria acontecendo por volta do final do ensino fundamental, quando começa a aparecer na criança o critério de expressividade, ou seja, a evidenciar-se para ela a importância daquilo que a obra expressa, bem como aquilo que o indivíduo pode abstrair da obra.

Isto implica dizer que esta ilustração, colocada a um aluno da 6ª série poderá, em termos de análise, restringir-se ao tema proposto, sem que o aluno

consiga fazer muitas extrapolações, especialmente se ele for privado de experiências com a arte e com a leitura de imagens.



Figura 09 – Escravidão humana no século XX

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 146)

A ilustração mostra três pessoas negras, aparentemente do sexo feminino, acorrentadas. A fotografia é um recorte e não se pode vê-las de corpo inteiro. A expressão é de indignação. A figura está localizada no capítulo que discute o que é ser escravo e o que é ser livre. O texto também faz menção à Associação Antiescravidão (Anti-Slavery-Society) criada na Inglaterra após a abolição e que, em 1989, mudou seu nome para Anti-Slavery International, bem como se reporta à questão de crianças que até os 10 anos de idade trabalham em carvoarias em troca de arroz e farinha. É amplamente discutida no texto a questão do trabalho escravo desde a antiguidade até os dias atuais, especialmente no Brasil onde ocorre de forma clandestina.

Esta ilustração mostra a escravidão humana, a violência em todas as suas manifestações contra as pessoas de cor negra existentes no mundo. A foto foi tirada em 1.910 conforme informa a legenda, na atual Etiópia. Observa-se o descaso com o ser humano e a perda do direito à liberdade em toda e qualquer instância que se possa imaginar. Acorrentados como animais, observa-se no semblante das pessoas uma expressão de indignação. Vale ressaltar que esta foto foi tirada no século XX, o que evidencia a presença ainda nos dias atuais desse tipo de tortura humana.

Aqui, poderíamos dizer que esta figura, mostrando a crueldade com que a raça humana negra está sendo tratada, induz à discussão sobre o problema racial no mundo. De acordo Lavissee apud Bittencourt (2003), as gravuras ainda teriam a função de facilitar a memorização dos conteúdos e as legendas explicativas serviriam para reforçar o que é dito no texto. Assim, a tarefa do professor é muito importante no tocante a desmistificar os conteúdos violentos presentes nas figuras.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2003, p. 89)

Negrão (1988) mostra que a figura do negro é inferiorizada e nunca se encontra numa posição vantajosa, o que nos leva a pensar que o livro didático serve como instrumento ideológico.



Figura 10 – Crianças trabalhando no sisal - Brasil - 1995

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 147)

Nesta ilustração, encontramos uma fotografia de crianças trabalhando no sisal, na Bahia, em 1995. Todas elas estão mexendo em feixes de sisal em local empoeirado e insalubre, uma delas tem o nariz tampado por um lenço para se proteger do pó, as demais, aparentemente. Estão sem proteção. Vale lembrar que todas as crianças mostradas na figura são negras.

Vê-se claramente a violência contra a criança, uma vez que o trabalho infantil priva a criança do direito de usufruir da infância e freqüentar escolas. Por salários miseráveis, estas crianças são lesadas em seus direitos promulgados pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, quando institui o “direito” que a criança tem de ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho e direito à especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social.

Além desses direitos violados, em 1995 já estava em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (2001) que, conforme mostra a foto, tem sido desrespeitado no Brasil. Apesar dos esforços governamentais, o Brasil ainda carece

de consciência e vontade política para o cuidado com a criança e o adolescente das classes mais baixas.

A figura está inserida na seção *Refletindo sobre o tema* dentro do capítulo que estuda o que é ser escravo e o que é ser livre, conforme descrito anteriormente. É interessante notar que o texto refere-se à questão da escravidão, porém a legenda que denuncia o trabalho infantil não se reporta ao fato de que as crianças trabalhadoras mostradas na figura são negras.

A respeito da questão do racismo, nesta figura, percebe-se claramente que a violência se faz presente tanto pelo trabalho infantil, quanto pelo trabalho infantil de crianças negras que a figura deixa bem explicitado, e que a legenda não nos remete a esta questão. Será porque a figura, por si só, é elucidativa, ou, porque, chamar a atenção para este aspecto seria, de fato, reconhecer que existe ainda trabalho escravo no Brasil?

Conforme Nosella (1981), a ideologia das classes dominantes sempre esteve presente nos livros didáticos e a função sempre foi mascarar a realidade. Novamente podemos recorrer a Bourdieu e Passeron (1992) quando se referem à violência simbólica e a Bittencourt (2003, p. 70) quando salienta questões importantes como: *de que forma os alunos formados numa geração saturada de imagens se relacionam com a iconografia escolar?*

Uma outra questão relevante é como os alunos, em contato com figuras que denotam algum tipo de preconceito especialmente racial, se relacionam com a figura. Podemos ilustrar esta questão com as palavras de Kossoy sobre a realidade fotográfica:

Também as imagens fotográficas, por sua natureza polissêmica, permitem sempre uma leitura plural, dependendo de quem as

apreciam. Estes, já trazem embutido no espírito, suas próprias imagens mentais preconcebidas acerca de determinados assuntos (os referentes). Estas imagens mentais funcionam como filtros: ideológicos, culturais, morais, éticos etc. Tais filtros, todos nós os temos, sendo que para cada receptor, individualmente, os mencionados componentes interagem entre si, atuando com maior ou menor intensidade (KOSSOY, 1999, p. 44).

Aqui, o autor se refere não só à realidade fotográfica, mas também à realidade de cada indivíduo que recebe a imagem e salienta a questão da cultura do receptor como um filtro através do qual ele percebe as imagens que o rodeia.



Figura 11 – Criança exposta ao trabalho pesado

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 151)

A ilustração apresenta a fotografia de uma criança sem camisa, apenas com calção, boné e chinelo de dedos nos pés, com uma pá na mão, trabalhando ao lado de um adulto numa carvoaria no Pará. O local é totalmente insalubre, cheio de destroços, cacos de tijolo e pedras, além de pedaços de madeiras espalhados. A foto data de 1989.

A figura está localizada na seção: *Trabalhando com Documentos* e traz uma análise bastante interessante nas questões que a seguem. O capítulo no

qual a figura está inserida é o mesmo descrito anteriormente. As figuras estão no capítulo que discute o que é ser escravo e o que é ser livre. Há na seção quatro documentos, entre os quais o documento de número 4 que se reporta à questão do aliciamento de mão-de-obra. Logo após a figura, o livro traz algumas questões. Citaremos algumas: 1) Compare o documento 4 com os demais documentos. Aponte quais ilegalidades estão sendo cometidas. 2) Retire trechos dos documentos que indiquem essas ilegalidades. 3) Os trabalhadores citados nos documentos são trabalhadores livres? Justifique.

Vê-se claramente o trabalho infantil em destaque, inclusive na foto; o adulto apenas segura a carriola enquanto que o trabalho de erguer peso está destinado à criança. Percebe-se violência, porquanto a criança é submetida a trabalhar numa fase do desenvolvimento em que deveria estar na escola. Também é importante considerar que o homem em pé segurando a carriola é branco, enquanto que a criança é morena ou negra. Evidencia-se assim mais uma vez a violência social, racial e simbólica contra a criança.

Nem o texto nem a legenda informam se há remuneração pelo trabalho desta criança ou se ele é trabalho escravo. De qualquer maneira é ilegal. Novamente podemos nos referir aos direitos da criança assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (2001) no Art. 15º: *A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.*



Figura 12 – Soldados índios de Curitiba

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 157)

O quadro de Debret “*Soldados índios de Curitiba*”, apresentado nesta figura é composto por uma paisagem do Brasil na época da colonização, na qual estão dispostos cinco adultos dos quais, duas são índias e três são caçadores índios. Há também quatro crianças agarradas em suas mães. As mulheres estão amarradas umas às outras por um cordão ou corda e estão nuas com as crianças, enquanto que os caçadores índios, estão vestidos com roupas e munidos de armas de fogo. A cena retratada pelo artista é de aprisionamento das mulheres e crianças.

A ilustração está localizada na seção *Trabalhando com documentos visuais*, no capítulo que trata sobre liberdade e escravidão. Os autores chamam a atenção do aluno para as pessoas presentes na figura e pedem que o aluno interprete a cena apresentada.

Logo abaixo da figura encontra-se um pequeno texto escrito por Debret sobre a obra pintada por ele. O texto se refere à vida desta população indígena, especialmente à dos caçadores índios que, empregados pelo governo

brasileiro, combatiam selvagens para afastá-los das regiões cultivadas. A tática era matar os homens e fazer prisioneiras as mulheres e crianças.

A figura explicita violências de várias maneiras: pelo aprisionamento de mulheres e crianças que, retiradas de seus ambientes são obrigadas a seguir os “caçadores”. Eliminam-se os indígenas pela ameaça que os mesmos representam com armas que matam e, sobretudo, pela própria violência que os caçadores também sofrem, pois domesticados e vislumbrados por aquilo que o homem branco pode oferecer, trocaram sua liberdade por mercadorias e uma vida servil.

Uma análise mais profunda e crítica da cena retratada na obra de arte mostra que ambos, prisioneiras e caçadores se tornaram escravos, pois respondem a um poder maior, do qual foram alvos frágeis. O poder ao qual nos referimos é o poder legitimado pela sociedade capitalista que expropria de suas terras seres humanos em prol do lucro cego e irracionalmente pensado.

A realidade da obra, cunhada não desta maneira tão explícita, mas de maneira mais sutil ainda existe no Brasil, oferecendo aos nossos olhos famílias indígenas que têm seus filhos perambulando como indigentes pelas ruas de capitais brasileiras, mendigando pela sobrevivência.

Atitudes de desrespeito da população e da cultura branca, que se instalou no Brasil, em relação aos indígenas somam-se ao pouco interesse por parte das políticas públicas em realocar a população indígena, especialmente as crianças que, privadas de sua cultura juntam-se a drogadictos e “meninos de rua” no país. Todos são frutos de colonizações violentas, opressoras e desumanas, que vieram para a América e aqui instituíram a desumanização do homem nativo.

Toda colonização é violenta. Não se viram ou se vêem relatos de processo de colonização na América ou em qualquer outro continente que não tenha sido feito pela força, poder e despotismo em toda sua violência. Assim, não menos desumana foi a colonização brasileira, apesar de muitos livros de História, principalmente na época da ditadura terem mostrado a história de forma não realística. Hoje, o processo de elucidação dos fatos e as mudanças pela qual passa o livro didático têm permitido ao aluno um esclarecimento maior sobre o que realmente ocorreu.

Corbellini (1983), fortalecendo esta proposição, refere que os textos didáticos se ocupam da história incruenta, acrítica e distorcida da realidade. Entretanto, este autor, ao fazer sua pesquisa, baseou-se em materiais anteriores às reformulações propostas pelo MEC a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) os quais se fazem ocorrer na década de 90.

Observa-se que os livros didáticos de História hoje se apresentam muito mais críticos e reflexivos que aqueles aos quais o pesquisador se refere. Conquanto de modo sutil vê-se despontar a história “cruenta” _ antes esta se encontrava somente em livros não-didáticos, _ já nos livros didáticos, apresentados para 2005 aos alunos da rede pública de ensino no Brasil.

Segundo Bittencourt (2003), os franceses desde a inserção dos livros didáticos no Brasil têm sido os pesquisadores que mais se têm dedicado à questão dos livros didáticos de História. Isso pode ser notado tanto nesta quanto em outras figuras do livro analisado. Jean Baptiste Debret, segundo legenda presente na página, era pintor e desenhista francês e esteve, a pedido de Dom João, no Brasil onde pintou histórias da vida cotidiana brasileira até o século XIX. Suas obras, desde então, fazem parte da História oficial brasileira.



Figura 13 – Brasil Colônia: negros vendedores de aves

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 158)



Figura 14 – Brasil: escravos, século XIX

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 158)



Figura 15 – Feitor castigando escravos

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 158)

As ilustrações acima, Figuras de números 13, 14 e 15 pertencem à mesma seção: trabalhando com documentos visuais; é uma continuação dos exercícios propostos aos alunos. Nelas observamos primeiramente uma pintura de Debret, onde se visualizam dois negros vendedores de aves, conforme informa a legenda. Mais atrás, cavalos com lombos carregados e mais um negro caminhando em direção aos cavalos. Ao fundo, montanhas e coqueiros mostram a bela paisagem brasileira.

Podemos observar, nesta ilustração, a sutileza e o poder artístico de Debret ao pintar a vida escrava da população negra no Brasil. Detalharemos mais sobre esta figura logo adiante, juntamente com a segunda e terceira ilustrações.

A segunda ilustração é uma fotografia de escravos brasileiros em 1865. Nela podemos observar três pessoas negras juntas, possivelmente estariam conversando. Não há colorido nem detalhes nesta figura; um dos negros segura um “barril”, em pé, outro, sentado, parece segurar ou confeccionar um cesto de juta. Ao

lado, cabisbaixo, outro negro concentra-se numa atividade de amarrar ou confeccionar um objeto simples. Abordaremos a análise desta figura mais adiante.

A terceira ilustração corresponde à obra de Debret: *Feitor castigando escravos*. Nela podemos observar, em primeiro plano, o encarregado castigando um negro amordaçado, no chão, sem poder defender-se das chibatadas. Em segundo plano, vê-se outro escravo negro amarrado num tronco apanhando, também, de um negro, possivelmente algum negro escravo que tenha alcançado o posto de feitor. Ao fundo, como que paradoxalmente, o belo cenário das paisagens brasileiras, com montanhas, riachos, coqueiros, sol, enfim, um lugar belo e próspero.

Logo no início da página, as atividades propostas aos alunos representam uma perspectiva interessante: elas propõem que os alunos façam uma análise de todas as três figuras e reconheçam como são compostas, descrevendo detalhes presentes nas mesmas. Ainda propõem que observem semelhanças e diferenças entre as imagens e por último pede que o aluno opine de acordo com o que vê sobre a condição das pessoas retratadas nas imagens.

Trataremos agora de analisar as imagens para, em seguida, nos reportarmos à importância das propostas de atividades do livro, bem como à opinião de alguns teóricos já discutidos na fundamentação teórica sobre a questão da imagem fixa e da leitura de imagens, além de abordarmos a questão da não-neutralidade do livro no que se refere à discriminação racial.

Observa-se, sem exceção, que todas as ilustrações apresentam o negro, escravo, sendo submetido a condições adversas de sobrevivência. A noção corrente de que o negro é indolente e precisa ser castigado para trabalhar ainda persiste, mesmo que de forma velada. Jargões de uso popular denunciam este

preconceito quando se referem a um serviço malfeito, por exemplo. Podemos, assim, dizer que o preconceito no Brasil é tão antigo quanto à própria colonização.

As três imagens são bastante expressivas e as questões levantadas pelo livro são interessantes para serem analisadas por um aluno de 12 anos de idade. Entretanto, Rossi (2003) salienta que por volta da quinta e sexta séries do ensino fundamental ainda predominam, na percepção da criança, elementos ligados à concretude da obra artística, como “cores”, por exemplo. Assim, não seria possível garantir que o aluno de posse dessas imagens consiga extrapolar uma análise elaborada. É bem possível que ele se prenda a aspectos gráficos e não, por exemplo, à expressividade da obra que, já seria um aspecto esperado para o julgamento de uma criança das séries subseqüentes. Mesmo assim, o recurso utilizado pelos autores do livro, em trabalhar com documentos visuais, mostra-se como um grande avanço metodológico.

Um outro aspecto a ser analisado é sobre a polissemia da imagem. Nesses casos, apesar das imagens não serem de ordem publicitária, percebe-se um grau de objetividade bastante grande, especialmente nas obras de Debret. A margem para interpretações polissêmicas nas duas ilustrações é bem menor que na fotografia, que se apresenta como um recorte do real.

Quanto à neutralidade do livro, percebe-se que é praticamente impossível que haja neutralidade em se tratando de história, exatamente pelo fato de que a história por si só não é neutra.

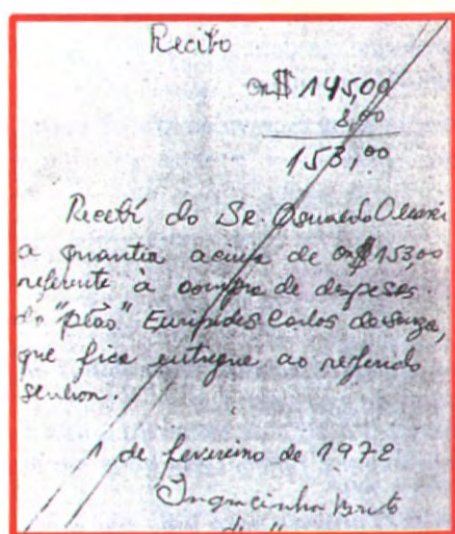


Figura 16 – Recibo de venda de “peão” datado de 1972

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 164)

A ilustração acima representa uma das mais antigas formas de violência que se comete contra o ser humano: a sua venda como se fosse um objeto de comercialização. Sabemos que grandes impérios da humanidade se ergueram à custa de escravos que eram comercializados e trocados como bens de serviço.

No caso do Império Romano, por exemplo, grande parte de sua sobrevivência se deu graças à cultura escravagista. Mais de trinta regiões diferentes mandavam a Roma os melhores vinhos, marfins, incensos, como também os melhores homens para que fossem vendidos e comercializados em Roma, cidade que testemunhou feitos heróicos, grandes batalhas, gênios da arte, e ainda hoje é um tesouro histórico da humanidade, apesar de ter sido construída à custa de violências extremas que se cometiam contra o ser humano, especialmente contra os que eram escravos.

Como a economia de Roma girava em torno da escravidão, assim também, no Brasil Colônia, a situação não foi muito diferente. Logo que aqui se

instalaram os portugueses, necessitaram da mão-de-obra escrava para que o cultivo da cana-de-açúcar fosse desenvolvido, e para que se desbravassem espaços e se fizesse o serviço pesado que uma terra virgem pudesse exigir.

Aparentemente este cenário ficou no passado; entretanto, pode-se perceber através da figura acima que, apesar de estarmos bem adiante em termos históricos e supormos que a época da escravidão já tenha terminado, a figura nos mostra um recibo comprovando a venda de um trabalhador, datado de 1972, no estado do Mato Grosso, no Brasil. Parece inacreditável que até recentemente ainda haja registros sobre esta forma de violência ocorrida com a espécie humana; entretanto, sabe-se que, devido à vastidão do território brasileiro, ainda em recônditos e até mesmo nas grandes cidades, pode haver formas de trabalho escravo, inclusive envolvendo crianças.

Nesta página do livro, encontramos duas questões interessantes a respeito do trabalho escravo: uma delas é comparativa e leva o aluno a relacionar a escravidão em diferentes épocas fazendo um trabalho comparativo; a outra questão solicita que o aluno faça uma pequena dissertação sobre a existência de trabalho escravo considerando o que foi estudado no capítulo.

Acreditamos que estas questões estão bem colocadas e são pertinentes ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança nesta fase, quando ela já consegue fazer um raciocínio mais completo e discriminar perfeitamente a noção de tempo e espaço onde os fatos ocorrem, considerando a noção de consequência e tendo condições de dar suas próprias opiniões a respeito dos fatos. Entretanto, não se pode esquecer que não há um esquema rígido de desenvolvimento estético. A criança também sofre influências múltiplas do meio em que vive e, nesse sentido, corroborando as idéias Bourdieu (1999), podemos

seguramente nos reportar à noção de capital cultural herdado pela criança através de sua origem social, o que, segundo ele, garantiria um melhor aproveitamento escolar do aluno, pois ele estaria de posse de um conhecimento prévio que asseguraria uma maior compreensão dos conteúdos passados através da ação pedagógica.

Síntese Final

Como pode ser percebido, o volume da coleção que se refere à 6ª série do ensino fundamental está pautado no eixo temático: *Diversidade Cultural e Conflitos*. Nesse volume percebemos uma concentração maior de figuras relacionadas ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, assim, encontramos também figuras que mostram explicitamente a questão da violência social. É interessante notar o quanto aparece banalizada a violência, especialmente quando se trata da questão racial, do trabalho do menor e dos problemas de ordem social no Brasil.

Vale também lembrar que o livro didático, pela sua capacidade de inculcação de valores sociais, ganha, neste sentido um peso maior, pois as imagens causam um impacto que a linguagem textual verbal não possui em razão de características já discutidas anteriormente no capítulo sobre imagem fixa.

Quanto à pertinência das figuras e questões, percebemos a importância dada pelos autores em elementos significativos do contexto visual imagético do livro, as quais contribuem, assim, para que o aluno tenha também uma alfabetização através da imagem, além de ser incentivado a um raciocínio crítico sobre as questões sociais que o circundam.

6.3 Análise das Ilustrações do Livro da 7ª Série

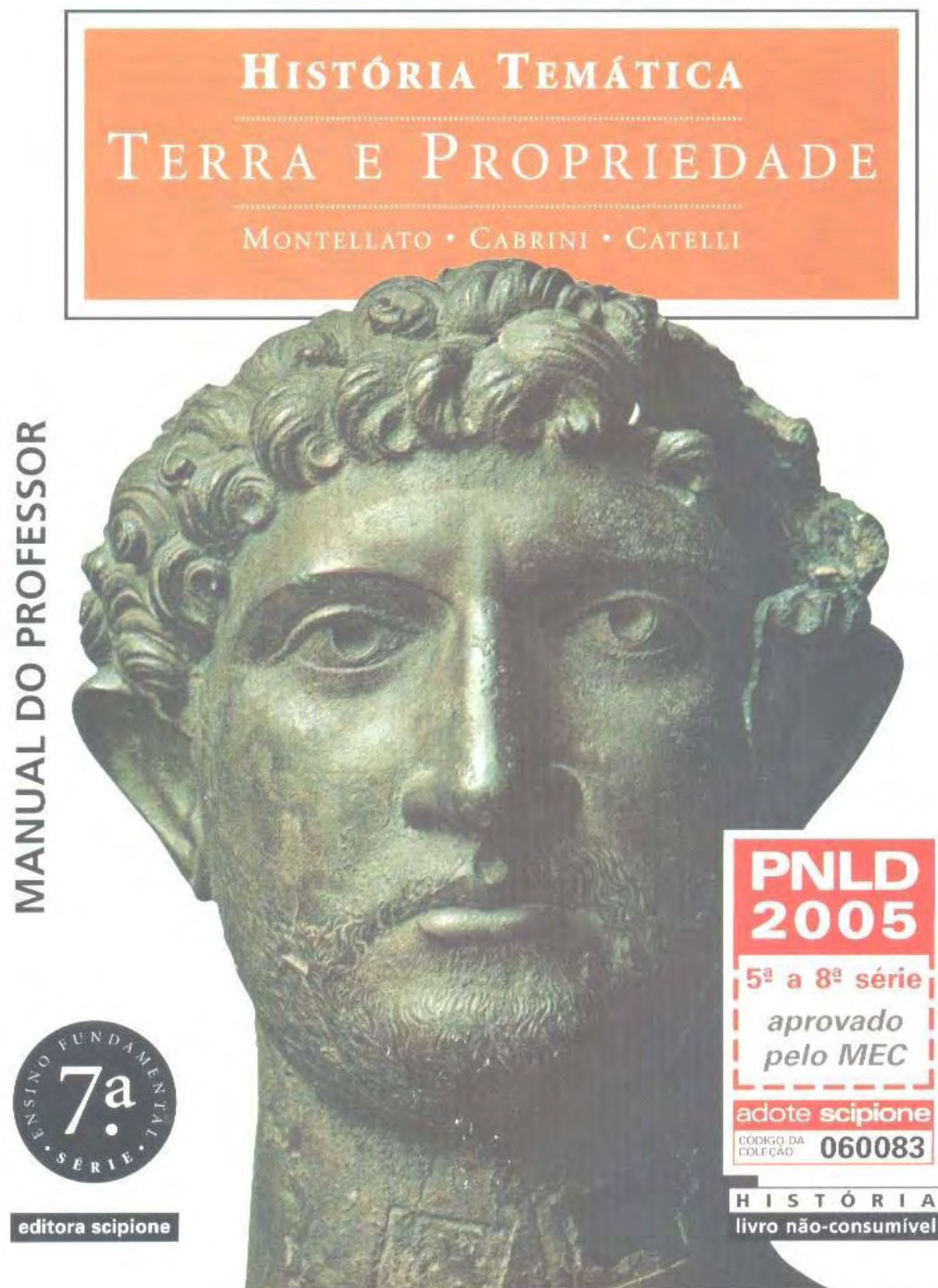




Figura 17 – Miseráveis indigentes

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 22)

A ilustração mostra duas pessoas dormindo no chão, possivelmente numa calçada de rua. Estão cobertos apenas com uma blusa para se aquecer, um deles descalço, o outro (a) não é possível ver se está calçado ou não. Também observamos um tapete ou pedaço de carpete no chão onde estão dormindo. Apesar de não estar claro, dá para distinguir tratar-se de duas crianças, pois logo ao lado há um carrinho de brinquedo e supõe-se que sejam do sexo masculino.

Podemos observar que a figura está localizada na seção *Para conhecer mais*, cujos objetivos é fornecer informações suplementares sobre o tema central que é discutido no capítulo. Nesse caso, o capítulo discute “posse e propriedade” e discorre sobre a história da sociedade global, a sociedade de consumo, a questão da propriedade enquanto sinônimo de poder, prestígio, riqueza. Traz também a diferença entre posse e propriedade, discute a questão da reforma agrária no Brasil, trabalha a noção de propriedade privada, pública e coletiva, bem como a origem da propriedade da terra. A legenda informa sobre a situação de cerca de um bilhão de pessoas, no mundo, que não têm moradia e vivem em condições abaixo da linha da pobreza.

A ilustração mostra uma das mais graves formas de violência a que pode ser submetida o ser humano, a perda do direito à dignidade, do direito a ter condições mínimas de sobrevivência, condições de higiene e saúde. A crueldade com que o sistema capitalista trata seus membros é algo assustador. O sistema cria uma ilusão de liberdade, uma ilusão que faz com que o sujeito sinta-se livre para optar, quando na verdade é escravo de um sistema que estabelece sanções para seus atos, pensamentos e desejos.

O sistema ao qual nos referimos, penetra de tal forma na vida das pessoas, que, ao olharmos para uma figura como esta, conseguimos até encará-la com certa normalidade. É a banalização da violência social estabelecida pela própria sociedade capitalista e fomentada, segundo Debord (1997), pela sociedade espetacular em que o homem espetacular é o homem dominado pela sociedade capitalista, aquele que já não é, mas parece ser. Expõe Debord:

Quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência a fazer ver [...] o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana [...] (Debord, 1997 p. 18).

Nesta figura, conforme citamos, observam-se várias formas de violência: social, política, econômica, ideológica e simbólica.

Não queremos com isso dizer que o aluno da 7ª série perceba todas as formas de violência, isso dependeria do ponto de vista estético dele, caso estivesse bastante avançado, pois estando por volta de 13 anos de idade, muitas vezes ele não consegue ainda fazer tais análises. Mesmo que ele esteja em termos cognitivos alcançando o estágio das operações formais, em que o raciocínio abstrato e analítico começa a se apresentar para a compreensão dos fenômenos, mesmo

assim, supomos que, abstrair uma análise sobre as diferentes formas de violência presente nesta ilustração requer do aluno um nível de abstração nem sempre possível sem a ajuda do professor e do próprio livro como apoio.

Além do que, o próprio sistema de ensino, conforme propõe Bourdieu e Passeron (1992), se encarregaria de dissimular tais violências e legitimar as diferenças como naturais. Na verdade, fica evidente, nesta figura, que as chances são desiguais, por mais que se diga que a escola pública oportuniza ao aluno as mesmas chances.

Bourdieu e Passeron (1992) vão afirmar que a questão de oportunizar as mesmas chances para todos os alunos não passa de uma falácia que, oculta, a serviço das classes dominantes, as grandes diferenças de oportunidades que o próprio capital cultural, resultado de um arbitrário cultural, propicia aos indivíduos.

Podemos também acrescentar o próprio Berger (2004), que em sua perspectiva sociológica sobre a inserção do homem na sociedade e da sociedade no homem estabelece que: a maneira como a pessoa está localizada com precisão no mapa social é que, em última instância define sua personalidade.

Afirma Berger:

A pessoa age em sociedade dentro de sistemas cuidadosamente definidos de poder e prestígio. E, depois que aprende sua localização, passa também a saber que não pode fazer muita coisa para mudar a situação (BERGER, 2004, p. 79).

Em síntese, não encontramos na página estudada nenhuma questão referente às violências que a ilustração denota, e consideramos que, neste sentido, o livro poderia ter ido muito além do aspecto de explorar mais intensamente

a questão da violência urbana em nosso país e o que isso pode acarretar em termos de futuro para a população em geral, poderia ter explorado mais intensamente a questão das diferenças de classes que a ilustração mostra.



Figura 18 – Imagem e consumo na sociedade capitalista

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 66)

A figura presente nesta página mostra uma família caricaturada: eu (uma menina); papai (um homem de gravata e pasta na mão, pernas e corpo em forma de palitos); mamãe (a pessoa mais bonita da figura, cujo corpo não tem a forma de palitos, pelo contrário, é bem definido, pernas e braços de pessoa humana,

o rosto em destaque, como olhos e cabelos). A boca é bem evidenciada com lábios vermelhos, não como os demais que possuem apenas um semicírculo em forma de boca. Logo abaixo do desenho da mãe, encontra-se a marca de um produto de beleza em destaque; aparece, ainda, Mimi (gatinho da família) também esquematizado com corpo em forma de palitos.

Logo abaixo da ilustração, o livro traz, na mesma página, uma foto de um homem, supostamente o pai sorrindo para seu filho com a mão em seu pescoço, como que num gesto de apoio. Ambos sorriem um para o outro. Estão usando gravata e apresentam-se, aparentemente, bem vestidos. Logo na frente, no lado esquerdo da foto, sobre o tórax do pai, aparece um contracheque de um banco onde se lêem as palavras: ESCOLA e FUTURO. A legenda ao lado traz uma explicação sobre o sistema capitalista, sobre consumo, competitividade e publicidade, comparando as duas figuras. A própria legenda traz uma questão importante: *Para quem você acha que esses anúncios se dirigem?*

Pode-se observar claramente que a mensagem a ser transmitida relaciona-se ao capitalismo, ao consumo de bens e produtos. As ilustrações estão inseridas num capítulo sobre sistema capitalista e, através delas, fica evidente, a um adulto, que existem mensagens subliminares às figuras. Achamos por demais complexo que um aluno da 7ª série abstraia das mesmas, sem auxílio do professor e de discussões, toda a riqueza que as duas figuras apresentam em termos de análises críticas, pois escancaram a mola-mestra do sistema capitalista. Ambas as ilustrações trabalham com a aparência. Elas vão a fundo naquilo que o homem tem de mais íntimo, “o desejo”.

Conforme DEBORD (1997), poderíamos reportar-nos aqui às inúmeras análises, entre as quais, a questão de como o sistema capitalista cria o

sujeito da aparência, o sujeito que, mais que “ter”, aparenta ter e, portanto, aparenta ser. No caso da primeira ilustração, temos o descaso com os demais membros da família que não utilizam determinado produto, fabricado e consumido na sociedade capitalista.

A mensagem de fundo intencional em ambas as figuras são claras: para ser bonito e se destacar é preciso utilizar produtos como os das propagandas. No primeiro caso, produtos de beleza. No segundo caso, produtos bancários. Nesses casos, a questão do poder simbólico fica bastante evidente. Afirma Bordieu (2000, p. 14): “O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo” [...]. Assim, a mensagem resultante para a criança que lê tais imagens estará ligada à seguinte premissa: quem não tem, não é, ou não parece ser; esta é sem dúvida a grande armadilha do sistema capitalista.

A maioria das crianças brasileiras, estudantes de escolas públicas estão longe de tornar tais mensagens reais, porque as condições socioeconômicas das mesmas distanciam, e muito, o investimento em beleza e de capital econômica para o futuro. Longe dessas realidades, tais figuras se tornam arbitrarias e violentas para as camadas da população que usufruem do livro didático gratuito e que não podem, como mostra a segunda ilustração, investir no futuro, uma vez que são desprovidas tanto de capital econômico como de capital cultural, corroborando o que já foi dito anteriormente: a escola, e por extensão, o livro didático, promovem violência simbólica à medida que impedem o sujeito de construir seus próprios significados.



Figura 19 – Noite de São Bartolomeu: massacre aos protestantes franceses

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 131)

A ilustração mostra um massacre de adultos e crianças em praça pública. A legenda informa que a figura ilustra esse massacre ocorrido em 1572, conhecido por noite de São Bartolomeu.

A obra foi pintada pelo francês François Dubois inserida na seção *Painel* fazendo parte da página cujo título é Guerras religiosas e políticas. O texto vai abordar a questão de como as divergências político-religiosas encontravam como solução a violência e a morte daqueles que discordassem do reinado.

O capítulo ao qual a ilustração pertence discute o capitalismo: religião e política, as reformas religiosas na Europa e como todo esse movimento político-religioso interferiu na vida das pessoas, na mudança dos costumes, enfim, na forma de organização social da Europa nas Idades Média e Moderna. Assim, na história da humanidade, discordar do poder vigente sempre resultou em alguma forma de castigo. Não foram poucas as vezes que o indivíduo pagou com a própria

vida por pensar diferente da estrutura dominante. Ao longo do tempo, o emprego da força física e da morte têm sido usados como forma de controle sobre aqueles que ousam desafiar o poder. Fica evidente a matança de pessoas e a violência explícita que o homem trava contra si mesmo.

Vale lembrar que, na legenda, há uma questão importante dirigida ao aluno de forma a levá-lo a relacionar religião e violência: *Você saberia dizer se atualmente há conflitos religiosos no mundo? Eles ocasionam guerras e violências?*

Percebe-se que os autores colocaram uma questão bastante complexa, porém pertinente a um aluno de 7ª série, pois nesta fase, espera-se que a criança já alcance um nível de abstração que lhe possibilite relacionar bem os fatos históricos com seus antecedentes e conseqüentes e, portanto, é esperado que o aluno faça análises mais complexas.

Rossi (2003, p.48), explica que é nesta fase, “no início da adolescência que o artista passa a existir intelectualmente, fazendo parte dos argumentos interpretativos”, isso significa que é possível explorar com a criança a intencionalidade do artista ou pintor ao executar a obra, o que não poderia ser explorado com êxito em fases anteriores ao raciocínio abstrato e às operações formais.



Figura 20 – Pagamento de impostos

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 144)

Nesta página encontramos uma figura onde aparece um camponês e um senhor de terras. O camponês é uma figura que raramente aparece nos livros, até porque a idéia que se tem deles é a de que representa uma classe, não figura como indivíduo único. Assim, nesta ilustração, ele é retratado como representante da classe camponesa; está levando alimentos para o senhor, além, é claro, de impostos, que carrega num saquinho. O senhor, que aguarda sentado com ar de superioridade, observa suas ofertas.

Podemos observar, nesta figura, a expressão facial do camponês e a do senhor; apenas por elas poderíamos inferir sobre a qualidade de vida de ambos e as diferenças marcantes da divisão de classes.

A ilustração está localizada no capítulo que estuda a Revolução Inglesa: conquistas políticas burguesas. Neste capítulo explora-se a ascensão da burguesia e o desgaste da Era Medieval e do feudalismo enquanto organização político-econômica.

Logo abaixo, na página, observam-se duas questões significativas que o livro traz a respeito da ilustração acima com o seguinte título: *Observe a figura e responda:*

a) *O que o camponês leva como pagamento ao senhor das terras?*

b) *Qual a atitude e a postura do camponês, qual a do senhor?*

Essas questões são também muito bem formuladas e requerem do aluno um conceito bem formado sobre intencionalidade. Pede-se ao aluno que identifique a “atitude” e a “postura” presentes na figura.

Observe que, para responder a essas questões de acordo com a teoria de Parsons (1992), é necessário que o aluno consiga alcançar um grau de compreensão maior sobre a intenção do autor da obra, quanto à expressão de sentimentos. É necessário um grau de maturidade dentro da leitura de imagens. Neste momento, de acordo com a teoria do desenvolvimento estético, é bem possível que o aluno já esteja de posse de julgamentos sobre a obra, considerando a sua expressividade, pois até o final do ensino fundamental espera-se que ele consiga fazer este tipo de análise.

Já no que se refere à análise da violência, presente nesta figura, poderíamos destacar a questão da violência de classes, em razão da qual o indivíduo, por ter nascido numa camada servil, tem seus direitos violados e seu

trabalho usurpado pelo poder do senhor feudal. O poder simbólico aparece aqui de forma explícita. Diz Bourdieu:

As relações de comunicação são [...] sempre relações de poder [...]. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os 'sistemas simbólicos' cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam [...] (BOURDIEU, 2000, p. 11).



Figura 21 – Ilustrações mostrando a violência com armas de fogo

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 201)

Na ilustração acima, observamos desenhos estereotipados mostrando um soldado atirando em um religioso próximo a uma igreja. Na figura, o sacerdote está caindo. Perto, há outras pessoas inclusive mulheres e crianças, com armas na mão. Ao lado, outras cenas indicam a presença da violência, visto que o tema tratado são os movimentos de Canudos e do Contestado.

A figura está inserida na seção *Fazendo uma Síntese* e faz parte das ilustrações das questões da seção.

O capítulo se reporta às Revoltas de Canudos e Contestado, ocorridas no final do século XIX e início do século XX. Novamente evidencia-se que

o texto mostra a luta da população pela questão da propriedade de terras no Brasil, bem como lutas políticas e religiosas.

O que se evidencia, nesta ilustração, é a banalização da violência e a mensagem segundo a qual as conquistas humanas se fazem através da força física, da violência com armas, do poder e da morte.

A opinião de Lilensten em entrevista cedida a Moraes (1984, p. 26) assim se expressa: “[...] os textos e imagens podem exercer influência no comportamento de uma criança, e, não estando ela preparada, eles podem constituir um acontecimento dramático para sua personalidade [...]”.

Há controvérsias sobre o grau e sobre como uma criança pode ser afetada pelas imagens de violência. Alves (1979) entende a noção de violência como subjetiva e relativa, dependendo do contexto cultural. Para o autor, o grau de tolerância à violência é variável, e estaria intimamente ligado ao hábito desenvolvido, desde a infância, a conviver com a mesma. Nesse sentido, haveria uma tendência à naturalização dos próprios atos violentos.

Síntese Final

O volume da coleção destinado à 7ª série, tem por objetivo discutir temas ligados a terra e à propriedade. Sendo assim, os assuntos, as figuras, as questões relacionam-se sempre a este tema geral. Em relação à propriedade, destacam-se também as questões relacionadas às diferenças sociais, por isso encontramos figuras como as que discutimos aqui, que mostram as conseqüências da má distribuição de renda no país.

De um modo geral, as ilustrações recaem sobre uma análise do sistema capitalista pautado no neoliberalismo e na má distribuição de renda que provoca grande parte dos conflitos sociais pela sobrevivência.

As operações formais, que se desenvolvem ao longo da adolescência, capacitam o indivíduo a refletir sobre os próprios processos de pensamento. Segundo Rossi (2003), isso significa que o adolescente, do ponto de vista estético, adquire a consciência da atividade interpretativa e percebe que uma imagem pode receber a interpretação do leitor, participando ativamente da construção do significado da mesma sem buscar somente as intenções do artista.

Nesse momento da vida do aluno, se o professor contribuir para que seja feita uma análise crítica sobre as ilustrações, estará certamente propiciando o desenvolvimento de um indivíduo com características mais emancipatórias que conformistas.

Antes dessa fase, ou seja, antes da fase das operações formais ou da adolescência, dificilmente o aluno consegue fazer interpretações das imagens considerando sua própria subjetividade na interpretação. Assim, muitas vezes, ele se prende a elementos ainda concretos e não consegue abstrair significados; por exemplo, ele pode ver uma figura como bonita ou feia sem realmente alcançar a interpretação que poderia ser alcançada. Um outro fator que pode contribuir para a dificuldade na leitura das imagens é a familiaridade com a arte, da qual, muitas vezes, as crianças, de classes menos favorecidas economicamente são privadas. Não que elas não tenham contato com o universo visual veiculado pela mídia, o que elas não têm é um ensino sistematizado em torno da linguagem visual.

Não queremos com isso dizer que o aluno deveria conseguir ler todas as formas de violência presentes nas ilustrações de livros, porque isto

dependeria do desenvolvimento da habilidade de leitura das imagens e do senso estético. Entretanto, é importante que não perceba as imagens trazidas pelos livros de forma ingênua e natural.

Mesmo que o aluno esteja, cognitivamente, alcançando o estágio das operações formais, em que o raciocínio abstrato e analítico começa a se apresentar para a compreensão dos fenômenos, mesmo assim supomos que abstrair uma análise sobre as violências presentes nestas ilustrações requer do aluno um nível de abstração nem sempre possível sem a ajuda do professor e do próprio livro como apoio.

Em síntese, poderíamos dizer, de acordo com D. Paulo E. Arns, entrevistado por Moraes (1984): “a representação repetitiva e não crítica de atitudes e comportamentos violentos seguramente anestesiam a sensibilidade”.

6.4 Análise das Ilustrações do Livro da 8ª Série





Figura 22 – Jovem tecelã – Europa, século XIX.

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 41)

A ilustração mostra uma jovem, do sexo feminino, na aparência, adolescente, trabalhando em uma fábrica de tecelagem na Europa em meados do século XIX. A menina está operando uma máquina ao lado de um adulto, num local com pouca luminosidade. A figura mostra em segundo plano um homem. É bem possível que se trate de um vigia cujo objetivo era manter a disciplina no local de trabalho.

A figura ilustra um texto sobre o surgimento das fábricas, o controle e a disciplina durante o processo de industrialização europeu. O texto se reporta à utilização da mão-de-obra infantil com jornadas de trabalho excessivas, reporta-se

também ao fato de que as crianças, a partir de 4 anos, já trabalhavam em locais sujos e mal ventilados.

O capítulo no qual a ilustração está inserida tem como tema central o controle e a disciplina nas primeiras fábricas, na Europa. O capítulo discute também sobre o surgimento das complexas máquinas e, principalmente, o que foi a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra em meados do século XIX, quais conseqüências originou para a sociedade referindo-se a mudanças nos padrões de vida e como a sociedade se organizou em torno do trabalho. Assim, novas formas de se relacionar surgiram e novas formas de violência despontaram contra o próprio homem.

Podemos observar claramente, na ilustração, a violência contra a infância. A noção de infância ainda não era estabelecida como atualmente; talvez este tenha sido um dos motivos pelos quais a criança tenha sido violentada em seus direitos. Como esta criança, da ilustração acima, retratada em 1882 por J. Planella Y. Rodriguez, inúmeras outras se submeteram a jornadas de trabalho desumanas.

Podemos concluir que o sistema no qual vivemos é ambíguo, ao mesmo tempo em que "oferece" também "tira". Por exemplo, ao mesmo tempo em que ofereceu conforto, trazido através de novas tecnologias, também trouxe exploração da mão-de-obra infantil, além de ter retirado das crianças o direito à vivência de uma infância conquistada.

Quanto ao trabalho do menor, como forma de violência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (2001) determina o seguinte no capítulo V, Art.60: "*é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz*". É evidente que na época em que esta pintura foi feita não havia a preocupação com os direitos da criança como existe hoje, a mão-de-obra infantil

ajudava, e muito, na construção das grandes cidades e no desenvolvimento industrial como um todo na Europa e no mundo. Também no Brasil, a história não foi diferente: muitas crianças ajudaram no desenvolvimento de cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, sendo submetidas a jornadas de trabalho desumanas com o objetivo de somar na força de trabalho.

De acordo com Rizzini (1999), no Brasil, a história de exploração da mão-de-obra infantil existe desde sempre e, com a extinção da escravidão, multiplicaram-se as iniciativas em preparar crianças e adolescentes para o trabalho na indústria e na agricultura. Ainda hoje, de forma ilegal, o trabalho do menor é utilizado, porque além de mais barato, a criança carente torna-se alvo fácil daqueles que não se importam com os seus direitos. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela UNICEF em 1959, a criança tem direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho.



A ilustração destacada acima apresenta várias crianças numa fábrica. O lugar é aparentemente escuro, pouco iluminado e sem ventilação. Na figura podemos observar a presença de poucos adultos e, perceber que, a maioria das pessoas apresentadas são crianças.

Esta fotografia, assim como qualquer fotografia, é um espaço de tempo eternizado. Ela contém um recorte da realidade da época. Através dela podemos supor como era a vida das pessoas retratadas. Como estão de frente, parecem ter posado para a fotografia. Observamos, em suas expressões, um olhar cansado e adultizado pela responsabilidade do trabalho.

A legenda nos informa que a ilustração se refere ao trabalho infantil em fábrica de vidros, no final do século XIX, na Inglaterra. Ela está localizada na seção *trabalhando com documentos visuais* dentro do capítulo que descreve o controle e a disciplina nas primeiras fábricas, conforme foi escrito anteriormente. Logo abaixo da figura os autores, lançam algumas questões reflexivas aos alunos, uma das quais se refere à imagem, e pedem que o aluno descreva as pessoas, o local e os objetos presentes.

Podemos perceber que os autores, especialmente nas seções *trabalhando com documentos visuais*, propõem uma nova forma de ensinar História. Estão na verdade, contribuindo para que os alunos sejam alfabetizados através da imagem. Conforme discutido anteriormente no capítulo sobre a leitura de imagens, hoje, ao ler o conteúdo das imagens, o aluno lê o mundo. As imagens, no mundo contemporâneo, falam através de seus múltiplos significados, especialmente nas sociedades capitalistas o consumo da imagem é algo de extrema importância.

Afirma Debord (1997, p. 44), "o espetáculo não exalta os homens e suas armas, mas as mercadorias e suas paixões". Ao referir-se à sociedade de

consumo, ele denuncia que há uma inversão, visto que o homem se mantém cativo dos desejos de consumo, inclusive do consumo através da imagem.



Figura 24 – Crianças trabalhadoras da Bahia - Brasil

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 54)

A figura mostra duas crianças negras trabalhando na produção de sisal. Observamos que ambas estão com um lenço recobrindo o nariz e a boca. A menina enrola o sisal com a ajuda do menino. Eles estão sozinhos na fotografia, que faz parte do mesmo capítulo descrito nas páginas anteriores sobre a questão do trabalho durante e pós a revolução industrial.

A legenda informa que trabalham no estado da Bahia. No Brasil, ainda é um grande problema social a questão do trabalho infantil. A Constituição federal de 1988, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, estabelecem a proibição de trabalho a menores de 14 anos, porém muitas vezes as

leis não são levadas à prática por fatores que dificultam seu cumprimento, dentre os quais, podemos destacar: a) a falta de recursos das famílias que, sem outras formas de sobrevivência, especialmente em regiões pobres, se vêem obrigadas a aceitar que seus filhos, ainda crianças, se submetam ao trabalho; b) a não-punição dos empregadores que se sentem no direito de usufruir da mão-de-obra infantil como forma de auxílio as famílias carentes; c) a falta de vigilância por parte do governo federal para assegurar que o ECA, bem como a constituição, sejam respeitados.

O capítulo II do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (2001) estabelece, no artigo 17 e artigo 18, respectivamente: *O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais; É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. d) a falta ou não-cumprimento de políticas públicas que reorganiza a questão da má distribuição de renda no país.*

Além de todas essas questões, observamos que a ilustração mostra duas crianças negras. Passa-se implicitamente a mensagem da discriminação racial. Poderíamos, sem receio em nosso discurso, ver aí a questão da escravidão em nosso país.

As marcas da escravidão subsistem ao tempo. Foi marcante, em nossa cultura a discriminação racial e, apesar de atualmente os negros terem seus direitos assegurados, a violência contra eles ainda é eternizada nas páginas dos livros.

Conforme Saffiotti (2000), o exercício do poder mostra-se através da figura de indivíduos machos, brancos, adultos e ricos. Sobre as crianças da figura a violência se faz sentir de diversas formas, especialmente são violados seus direitos de ser criança e de usufruir da infância, fase da vida merecedora de respeito. Neste caso, trabalhando em local insalubre, a criança está sendo prejudicada em seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social. Portanto, com uma infância relegada ao segundo plano e submetida a diversas formas de violência fica praticamente impossível garantirmos adultos saudáveis e cidadãos transformadores para o país.



FIGURA 25 - Pequenos trabalhadores do Rio de Janeiro: fábrica de tecidos de algodão (1892)

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 66)

Encontramos uma ilustração mostrando crianças reunidas para uma fotografia em 1892. São pequenos trabalhadores de uma fábrica de tecidos de algodão, no Rio de Janeiro. Podemos observar dois indivíduos do sexo masculino, um de cada lado na foto, enquanto que toda ela é preenchida por mulheres e crianças. Sem exceção, todos têm expressão séria e resignada. Não há sorrisos, não há expressão de alegria.

A figura está localizada na seção *trabalhando com documentos visuais* no capítulo que explora a questão da Industrialização no Brasil, a chegada dos imigrantes europeus, o avanço na construção de ferrovias e a expansão cafeeicultora pela força do trabalho dos imigrantes em substituição à dos escravos.

Nessa época, não havia legislação referente aos direitos humanos, nem aos direitos trabalhistas. Havia exploração da mão-de-obra, mesmo da infantil, pela necessidade recente de produção, uma vez que o país começou a se industrializar. Pela necessidade crescente de mão-de-obra, crianças, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro colaboraram, trocando a infância por uma jornada de trabalho excessiva.

Percebe-se claramente a violência cometida contra essas crianças, violência física, pelo desrespeito com seus pequenos corpos em desenvolvimento, violência psicológica, pois foram impedidas de vivenciar sua infância e, violência social porque o progresso pelo qual foram obrigadas a trabalhar, era alheio aos seus objetivos de criança.

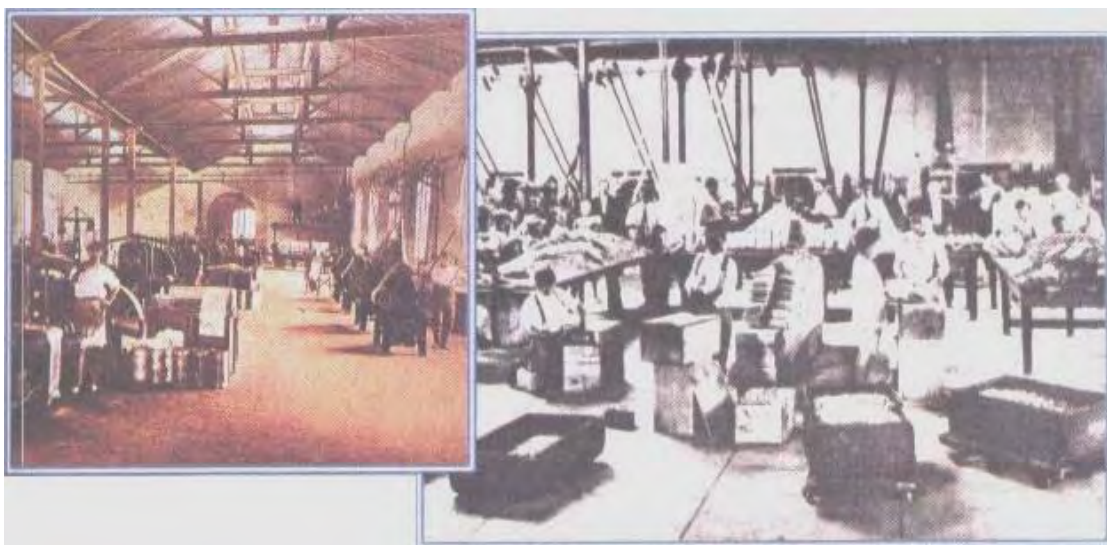
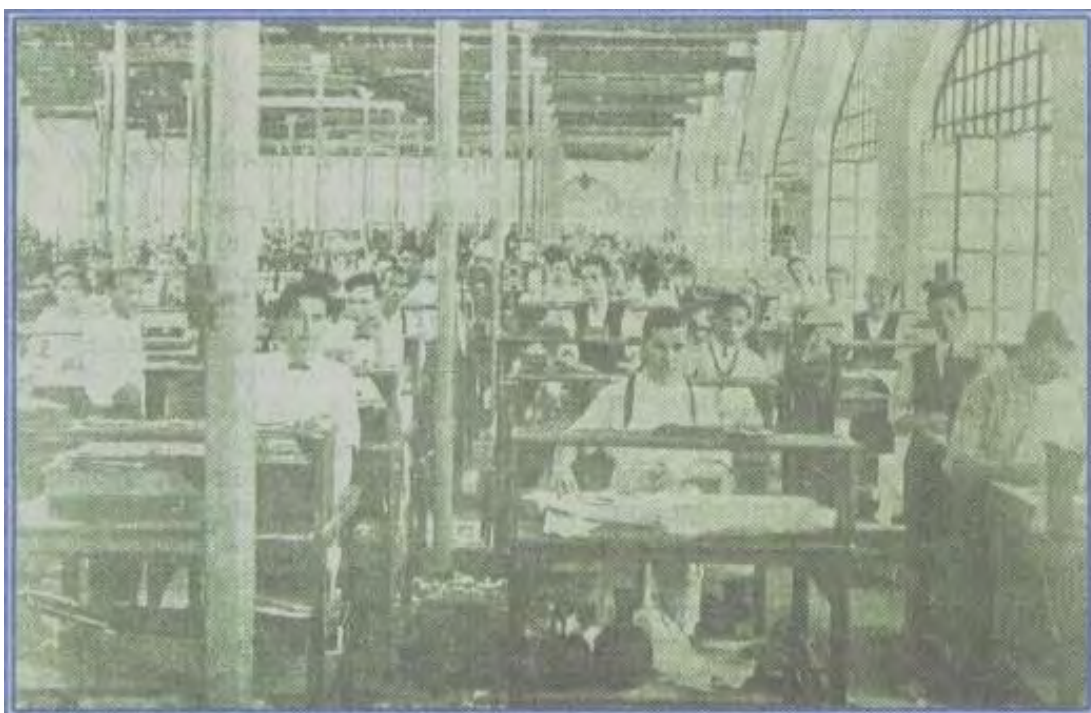


Figura 26 – Trabalhadores em fábrica paulista (1910)

Fonte: MONTELLATO, A., CABRINI, C. e CATELLI JUNIOR, R. (2002. p. 67)

As ilustrações acima , mostram trabalhadores nas fábricas de São Paulo no início do século XX. Na primeira fotografia observamos um grande salão com inúmeras pessoas. Todas de semblante tenso. Não há expressão de alegria.

Na terceira ilustração, podemos visualizar novamente a questão do trabalho infantil no início do século XX, na cidade de São Paulo. As crianças da figura trabalham como adultos. A imagem mostra responsabilidade e disciplina, requisitos fundamentais para o bom trabalhador. Ambas as ilustrações estão localizadas no mesmo capítulo descrito anteriormente e fazem parte da seção *trabalhando com documentos visuais*.

A partir do que foi mostrado através das imagens nestas ilustrações podemos pressupor que empregar crianças, na época, assim como hoje, mesmo que de maneira ilegal, oferecia vantagens, visto que, a criança é ágil em movimentos que requerem rapidez, seu tamanho favorece operar determinadas máquinas e entrar em locais onde um adulto não caberia. Além disso, é mais fácil controlar e explorar uma criança que um adulto. A docilidade da criança por si só permite que ela seja explorada.

As questões formuladas pelos autores ao aluno, no final da seção, pedem que este reflita criticamente sobre o processo de industrialização no país. Sobretudo os autores tiveram a preocupação de explorar questões importantes no que se refere à verdadeira história no ensino da História brasileira.

A violência antes relevada como natural e própria do processo de crescimento dos países, hoje é questionada e concebida como violação dos direitos humanos. As estruturas de poder, ao longo do tempo, utilizaram sempre mão-de-obra das classes menos favorecidas para manutenção do próprio poder.

Bourdieu (2000), ao referir-se às relações de poder, corrobora esta concepção, pois, segundo ele, as relações de poder legitimam as divisões de classe e as tornam aparentemente naturais.



(FONSECA, MONTELEONE, F.A.; CARVALHO, C. & CARVALHO, F.A. (2002, p. 219)

A figura 27 ilustra o Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas. Ela mostra a imagem de Getúlio Vargas como protetor da população. Na ilustração, ele parece endeusado, olha do alto para a população de crianças, todas bonitas, bem vestidas, faces brancas, bem penteadas e com sorriso nos lábios. Todas carregam a bandeira do Brasil, demonstrando amor à pátria, civismo e obediência a Getúlio Vargas, o senhor do povo.

Na figura encontramos um texto que diz: *"Precisamos reagir em tempo contra a indiferença pelos princípios morais, contra os hábitos do intelectualismo ocioso e parasitário, contra as tendências desagregadoras, infiltradas pelas mais variadas formas nas inteligências moças, responsáveis pelo futuro da nação"*.

O texto acima retrata o momento político do país e o princípio de doutrinação da população a fim de se evitar oposição ao governo. Nesta época,

os intelectuais não podiam ter livre expressão e a censura proibia qualquer manifestação contrária ao governo.

A ilustração está localizada no capítulo que discute a era Vargas e a nova ordem social e política. O texto onde a ilustração está inserida questiona sobre a intensidade do autoritarismo praticado durante o regime ditatorial e levanta questões importantes para o aluno, como, por exemplo: *Que memória os brasileiros têm dos períodos de ditadura?* Também discute a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e sua influência sobre as mensagens e imagens que chegaram à população.

Podemos analisar a ilustração sob diversos ângulos, o primeiro deles é a violência ideológica e racial presente na figura. Sabemos que a população brasileira é composta por uma diversidade cultural que não aparece em nenhuma dessas crianças: todas são brancas, o que não representa a realidade do país. Nela observamos também a igualdade, a beleza, a proposta positivista de ordem e progresso, a eliminação das diferenças de classe.

Conforme Nosella (1981), as capas e ilustrações de livros didáticos fazem desaparecer, num passe de mágica, as diferenças sociais, a exploração dos fracos. São utilizadas no período da ditadura como instrumento ideológico do Estado com o objetivo de ocultar a realidade. As imagens e os meios de comunicação são elementos importantes para o processo de inculcação de valores.

De acordo com Fozza, Garat e Parfait (1992), a imagem proporciona uma leitura simultânea; o leitor participa ativamente da construção do significado. A imagem fixa sempre carrega um grau de intencionalidade e, segundo os autores, a imagem publicitária tem sempre um objetivo determinado e os signos são organizados de maneira a promover o menor grau de polissemia possível. Isso pode

ser claramente observado nesta figura, pois a mensagem através dela se torna clara e de cunho ideológico.

De acordo com Lavissee (apud BITTENCOURT, 2003, p.75), "as gravuras tem função de facilitar a memorização dos conteúdos". Nesse caso, a imagem que se tem do presidente é semelhante à de um deus, aquele que salva e, portanto, deve estar acima da população para ser louvado por ela. Evidentemente é uma imagem com fins específicos, uma imagem publicitária que provavelmente tenha alcançado seus objetivos na época do governo de Vargas.

Assim, conforme Bittencourt (2003), quando uma ilustração não passa pelo crivo da interpretação dificilmente se pode extrair dela uma análise fidedigna, sobretudo se a criança não possui, conforme Bourdieu (1999) ressalta, capital cultural. Isso quer dizer que, se a criança não traz da sua origem social um contato crítico-reflexivo com o material didático, dificilmente ela perceberá as mensagens ideológicas presentes nos livros.

Na ilustração discutida, observamos claramente que, quando uma imagem é carregada de intenção, torna-se bem mais difícil fazer dela uma análise subjetiva, porquanto, ela já vem praticamente pronta para ser interpretada. O menor grau de polissemia da imagem aparece, quando os signos icônicos são organizados de tal forma que garantam a intencionalidade da imagem, neste caso, a demonstração do poder. (FOZZA; GARAT; PARFAIT, 1992).

Pudemos perceber claramente na ilustração a questão da violência simbólica. Afirma Bourdieu (2000, p.7), "o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido pela cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem".

Síntese final

Podemos também perceber que após o Plano Nacional do Livro Didático foi possível uma reestruturação de conteúdos e que esta coleção contempla um aspecto bastante significativo da aprendizagem que é exatamente o trabalho proposto ao aluno com base em documentos visuais. Consideramos ser isso um verdadeiro avanço no que se refere a livros didáticos, no Brasil. Especialmente neste volume encontramos figuras interessantíssimas que poderão despertar, no aluno, uma consciência crítica necessária às demandas sociais hoje, em nosso país.

Vale lembrar que esta coleção analisada propicia ao aluno tomada de consciência sobre a importância das imagens quando solicita análises comparativas entre as mesmas e chama a atenção do aluno para que perceba elementos importantes na construção das imagens. Muitas vezes, tais elementos, notadamente os históricos, ajudam a criança a estabelecer relações entre os fatos auxiliando, assim, a compreensão e o estabelecimento de raciocínio crítico-reflexivo.

Do ponto de vista da teoria do desenvolvimento estético, o aluno só conseguiria este tipo de análise, do terceiro estágio em diante, isto é, para a compreensão da imagem seria necessário conhecer o tema, deslocando-se, porém, a ênfase para a expressão da figura; só posteriormente se passaria a considerar a perspectiva social; além da individual.

Consideramos pertinente que os autores tenham proposto tais discussões imagéticas e teóricas aos alunos somente a partir da 7ª série, pois, conforme já discutido anteriormente, com base na teoria do desenvolvimento estético de Parsons (1992), a capacidade do aluno, no final do ensino fundamental

para discutir questões amplas, complexas e abstratas, é bem maior que a de um aluno das séries iniciais do ensino fundamental.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foi possível abarcar uma gama de informações sobre as mais diversas formas de violência. O conceito violência é de difícil definição, pois engloba aspectos multideterminados ligados a aspectos culturais. Alguns estudos realizados através da ONU e UNESCO, conforme citados no corpo teórico da pesquisa, levantam questões relativas à frequência e intensidade com que pode ser afetado o desenvolvimento emocional de uma criança exposta a conteúdos violentos.

Em se tratando da violência através do material didático, especialmente a que está veiculada no livro de História, observamos a escassez de literatura específica, parece-nos que, pelo fato de a violência estar se tornando banalizada, poucos pesquisadores voltam seus olhos para o livro didático; é como se ele ficasse ileso à violência. Talvez isso venha a confirmar a noção discutida no trabalho sobre a banalização da violência.

Quanto às hipóteses iniciais sobre a presença da violência apresentada de forma explícita ou implícita no material didático, através das ilustrações, observamos que estas foram confirmadas, conforme mostraram as análises. Verificamos, basicamente, a naturalização da violência através das imagens agressivas presentes no material pesquisado. Vale ressaltar que a violência simbólica apareceu intensivamente nas figuras analisadas, mostrando, assim, que o livro didático, longe de ser neutro, carrega consigo uma ideologia dissimulada e de difícil acesso não só àqueles que não fazem questão de vê-la, mas ao leitor de um modo geral.

No tocante às imagens, muitas informações importantes foram levantadas, especialmente quanto à sua construção e à sua polissemia, o que por sinal poderia ser amplamente explorado pelos professores em sala de aula.

Pudemos observar, na coleção analisada, que seus autores valorizaram o aspecto visual e iconográfico, como elemento importante na aprendizagem de História, pois dedicaram uma seção especialmente à análise de documentos visuais.

Alguns autores da semiótica, como é o caso de Santaella (1998), entendem que a relação entre imagem e texto adquire sentidos específicos e diferenciados e que este assunto, além de complexo, gera controvérsias inclusive entre os próprios semioticistas. Como defensores da idéia de que a imagem é mais polissêmica que a língua, encontramos, entre outros, os autores Fozza, Garat e Parfait (1992).

Também Bittencourt (2003) vem ao encontro da proposta desta pesquisa quando diz que a discussão em torno do papel da ilustração nos livros didáticos de História é escassa, porém, nem por isso menos significativa. Uma de suas preocupações é exatamente questionar como o aluno se relaciona com a iconografia escolar numa geração saturada por imagens.

Nesta pesquisa, especificamente, o alicerce epistemológico, foi em grande parte, o interesse em saber como a violência se presentifica no dia-a-dia do aluno através da iconografia escolar ligada aos livros de História.

Como foi dito anteriormente, a transdisciplinaridade da pesquisa foi uma exigência do próprio objeto de estudo, uma vez que exige conhecimentos múltiplos sobre a violência.

Também foi muito interessante o que levantamos sobre a Teoria do Desenvolvimento Estético proposta por Parsons (1992) e Rossi (2003), através da qual pudemos concluir que a criança vê diferentemente as imagens, dependendo de seu desenvolvimento cognitivo e estético, isto é, a leitura das imagens obedece também a alguns estágios que vão do mais simples ao mais complexo.

Pudemos também concluir, a partir da teoria de Bourdieu e Passeron (1992), que, além das diferentes formas de violência às quais fica exposta, a criança ainda se torna vítima da violência da ação pedagógica, pela imposição de valores de uma classe sobre outra, de forma dissimulada, através dos sistemas de ensino, aumentando com isso as diferenças sociais e tornando naturais as diferenças socialmente construídas.

Bourdieu e Passeron (1992) qualificaram com o adjetivo “simbólica” qualquer violência que é passada de forma dissimulada, mediante arbitrários culturais socialmente instituídos, como se fossem naturais, com o objetivo de manter as diferenças entre as classes sociais.

A teoria sobre violência simbólica de Pierre Bourdieu, bem como seus conceitos de arbitrário cultural e capital cultural, permitiram entender, também, por que muitas crianças fazem uma boa leitura iconográfica enquanto outras não.

Contamos também com Guy Debord (1997) e com a leitura altamente instigante que faz sobre a sociedade capitalista e o mercado de consumo no mundo atual. Para este autor, mais que consumir mercadorias, o homem consome, atualmente, imagens e ilusões no palco do que ele chama de sociedade do espetáculo. A mercadoria se transforma em imagem e a mídia

vende a imagem da mercadoria. O consumidor compra e consome a imagem que representa a mercadoria e, assim, consome a “aparência”, produzida pela sociedade capitalista com suas leis cruéis amparadas pela mídia. Desta maneira, as imagens se traduzem num produto rentável e de alta valorização na sociedade atual. Esta sociedade, da maneira como está organizada, cria e mantém suas próprias misérias encontrando pseudo-soluções para os problemas humanos.

Neste cenário, do capitalismo, para fazer a leitura do nosso objeto de estudo valemo-nos do método sócio-histórico e da pesquisa qualitativa, os quais são pertinentes ao objeto estudado, ao mesmo tempo que o abrange. Uma das características primordiais das pesquisas baseadas no método sócio-histórico é que, além de produzir conhecimento, faz que esse conhecimento não termine em si mesmo, ao contrário, ele produza transformação e emancipação, ou seja, o produto final de uma pesquisa nestes moldes tem por finalidade promover mudanças e não se tornar apenas um produto contemplativo.

Concordamos com Rey (2002), porque, segundo ele, em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa, por ser um processo de permanente produção de conhecimento, longe de limitar os dados obtidos, abre em cada resultado um leque de possibilidades de estudo. Em segundo lugar, porque na pesquisa qualitativa não se encontra só o que se quer buscar: a riqueza de elementos que encontramos, ao longo do processo, é o que dá sentido ao termo qualitativo. Isso pudemos observar na análise das figuras nas quais todos os elementos, um a um, foram explorados cuidadosamente, porém com a certeza de que ainda estarão abertos a uma infinidade de análises.

Segundo Rey (2002), a fonte das idéias não se restringe aos dados, mas se estabelece por processos de pensamento relativos à pesquisa

confrontados com os dados. Assim, concordamos com o autor acima que o valor do conhecimento não se restringe à correspondência entre suas formas e a realidade estudada, nem pode ser julgado por essa correspondência, mas pelo que se constrói sobre o objeto estudado.

No caso específico desta pesquisa podemos considerar a riqueza de elementos encontrados nas figuras os quais, longe de serem explorados em sala de aula, muitas vezes são avaliados de maneira trivial sem que lhes seja atribuído um aspecto histórico-crítico.

Em síntese, concluímos que o tema central da pesquisa é de inegável seriedade, visto estarem as crianças atualmente imersas numa cultura visual carregada de violência, quer através da mídia, quer no núcleo familiar, no livro e, por que não dizer, na própria origem social.

Esperamos que o presente estudo não só colabore para que se estabeleça uma reflexão efetiva acerca da presença da violência nas ilustrações de livros didáticos de História, mas também contribua para o desenvolvimento de futuras pesquisas relativas ao tema violência através da imagem.

Pretendemos também que a ele venham somar-se inúmeras outras pesquisas que tenham por objetivo não se calar diante das agressões na sociedade contemporânea, despertando uma visão mais crítica sobre o que chamamos “violência”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ALVES, U. O. **A violência na TV**: seleção do noticiário.1979. 40p. Monografia (Especialização em Criminologia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. **NBR 10520**: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, ago. 2002a.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002c.

ÁTICA. **Momentos do Livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

BATISTA, A.S.; EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. cap.7, p.139-160.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BELLONI, E. Entrevista com Professoras de História na Cidade de Londrina. (*Texto não publicado*) Londrina: 2003.

BELLONI, E.; MATTIOLI, O. A violência nos livros didáticos infantis: análise quantitativa e qualitativa sobre as ilustrações em alguns livros de História de 5ª a 8ª séries. In: III ENCONTRO CIENTÍFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 2001. Assis, **Anais...** Assis: UNESP, 2002. (No prelo)

BERGER, P. L. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão humanística. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2004..

BITTENCOURT, C. (Org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002, cap.1, p.15-35.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1999.

_____. **O Poder Simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal, nº. 8069, de 13 de junho de 1990. Brasília, DF, 2001.

_____. **Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries**: Apresentação. PNLD. Ministério da Educação. Brasília, DF, v. 1, 2004.

_____. **Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries**: História. PNLD. Ministério da Educação. Brasília, DF, v. 5, 2004.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BUENO, E. **Brasil**: uma História. São Paulo: Ática. 2003.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO,1999.

CORBELLINI, D. **Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil**. 1983. 101p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Declaração Universal dos Direitos das Crianças. UNICEF, 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 11 dez. 2004.

DEMO, P. Elementos da metodologia dialética. In: _____. **Introdução à metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1995, cap.6, p.85-100.

DESLANDES, S. F. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, Cap. 2.

DIAS, A. R. F. **O discurso da violência**: as marcas da oralidade no jornalismo popular. São Paulo: Educ/Cortez, 1996.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **O livro didático de História no Brasil**: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.

FOZZA, J-C.; GARAT, A.-M.; PARFAIT, F. **Petite Fabrique de L'image**. Paris: Magnard, 1992.

GENTILE, P. Um Mundo de Imagens para ler. **Nova Escola**. São Paulo, a. XVII, n.161, p. 44-49, abr. 2003.

GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOMBIN, R. **As Origens do Esquerdismo**. Lisboa: Dom Quixote, 1972.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002. cap.6, p.113-127.

GROEBEL, J. O estudo global da UNESCO sobre violência na mídia. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999. p. 217-239.

GUIMARÃES, A. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 1985.

HAMMARBERG, T. Crianças e influências nocivas da mídia. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999. p.23-34.

KOSSOY, B. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1996.

LAMB, R. A paisagem da mídia audiovisual no globo. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

LAZARD, M. A civilização do Livro. **História Viva**. São Paulo, n. 5, p. 74-79, ISSN, 1679 -8872, [20--].

LEENHARDT, J. Prefácio. In: LINS, R. L. **Violência e Literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

LEMO, F. C. S.; GUIMARÃES, J. L.; JUNIOR CARDOSO, H. R. A produção da violência doméstica contra crianças e adolescentes. In: ARAUJO, M. F.; MATTIOLI, O. C. **Gênero e Violência**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 89-110.

LINNÉ, L. O que sabemos da pesquisa européia sobre violência na mídia? In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999. p. 167-185.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCÍLIO, H. **Historia social da criança abandonada no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MOLA, L. G. C. A sujeição do olhar, imagem e indústria cultural. **INSIGHT**, São Paulo, Ano XI, n.115, Lemos Editorial & Gráficos, mar. 2001.

MONTELLATO, A.; CABRINI, C.; CATELLI JUNIOR, R. **História Temática: tempos e culturas – 5ª série**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. **História Temática: diversidade cultural e conflitos – 6ª série**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. **História Temática: terra e propriedade – 7ª série**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. **História Temática: o mundo dos cidadãos – 8ª série**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

MORAES, A. D. **A violência na literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Global, 1984.

MOURA, R. M. **A organização escolar: desigualdades e inovação**. Disponível em: <<http://members.tripod.com/RMOURA/socedu.htm>>. Acesso em: 09 ago.2004.

MRECH, L. M. **O adolescente e a violência simbólica nas escolas**. Disponível em:<http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_adolescente_e_a_violencia.asp?f_id_artigo=11>. Acesso em: 09 ago.2004.

MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5.ed. atual. Londrina: UEL, 2003.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.65, p. 52-65, mai. 1988.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, [S.l.] a. XXIII, p.19, abr. 2002.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 7.ed. São Paulo: Moraes, 1981.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; SILVA, I. K. P; CAMPOS, A. P.N. **A Seleção dos Livros Didáticos: um saber necessário ao professor**. O caso do ensino de

Ciências. Rio Grande do Norte: UFRGN. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/427Beltran.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2004.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PACCOLA, C. A ilustração também conta história. **Folha de Londrina**, Londrina, 4 mar. 2002. Caderno Folha Cidadania, p. 4.

PARENTE, A. (Org.). **Imagem-máquina**: A era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PARSONS, M. J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia. 1999.

PRADO, R. Livro Didático, use bem e desperte a vontade de aprender. **Nova Escola**. São Paulo, a. XVI, n.140, p.14-20, mar. 2001.

REY, F. L. G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.376-406.

ROSEMBERG, F. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura e arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RUIZ, J. M.; MATTIOLI, O. C. Violência Psicológica e Violência Doméstica. In: ARAUJO, M. F.; MATTIOLI, O. C. **Gênero e Violência**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N..A. **Crianças Vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. 2.ed. São Paulo: Iglu, 2000.

SANCHES, C. S. **Crianças e adolescentes em situação de rua**: estudo qualitativo realizado na cidade de Marília – SP. 2001. 197p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem**: Cognição, semiótica e mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SILVEIRA, N. **O mundo das Imagens**. São Paulo: Ática, 2001.

TORRINHA, F. **Dicionário latino-português**. Porto: Maranus, 1945.

WARTELLA, E.; OLIVAREZ, A.; JENNINGS, N. A Criança e a Violência na Televisão nos EUA. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

ZAMBONI, E. Prefácio. In: MONTELLATO, A.; CABRINI, C.; CATELLI JUNIOR, R. **História Temática**: o mundo dos cidadãos. 8ª série. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1994.

ANEXO

ANEXO A

Ficha de Avaliação – PNLD/2005 –
História: 5ª a 8ª Séries