

O uso da imagem nas aulas de História

Ricardo Barros

Estabelecer a relação entre mídia e educação. Essa é uma das minhas preocupações como pesquisador. Num primeiro momento, fiquei fascinado pela internet e procurei conhecer de que forma a rede mundial de computadores poderia interferir no ensino de História. Percebi, entretanto, que para a maioria dos professores que trabalham nas escolas públicas, foco das minhas preocupações, a internet era algo ainda distante. Decidi então, me ater à realidade da sala de aula. Nesse sentido, após algumas reflexões, resolvi estudar o uso da imagem nas aulas de História do ensino fundamental. Para isso, procurei analisar as imagens comumente utilizadas nos cursos do ensino básico. Parti do pressuposto que a sociedade atual se apresenta bastante influenciada pela mídia. Crianças e adolescentes em idade escolar têm enorme contato com a televisão, com os videogames, com jornais, revistas ou mesmo com a Internet, como evidenciam diversas pesquisas acerca do tema. Contudo, quando entram na sala de aula, pouco dessa linguagem – a linguagem da imagem - é utilizada pelos professores. Isso gera um aparente conflito entre os estudantes e o sistema formal de educação presente em muitas unidades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam a leitura e análise da imagem como fator importante do aprendizado de História. De acordo com o documento, espera-se que o aluno do ensino fundamental seja capaz de “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais”.¹ Na escola, todavia, poucos docentes se utilizam da imagem e o texto escrito ainda predomina no ensino de História. Boa parte dos alunos considera o texto muitas vezes desinteressante, difícil de ser compreendido e com um pequeno apelo para a leitura, como pude comprovar através de entrevistas com alunos de escolas públicas localizadas na cidade de São Paulo.

Avaliar se o professor de História do ensino básico, em especial do ensino fundamental, utiliza a imagem no processo de ensino, possibilitando aos alunos lê-las, compreendê-las e interpretá-las, isso é o que pretendo avaliar nesse texto. Na dissertação de mestrado que apresentei na Faculdade Educação da Universidade de São Paulo em março de 2007, tentei avaliar como se dá a utilização e a apropriação que o professor de História faz da imagem na sala de aula.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – História – P. 43

Uma das razões que explica a não utilização da imagem pelos docentes de História é a formação superior. A historiografia tradicional, de influência positivista tinha um apego formal ao documento escrito. Essa tradição, que marcou boa parte da produção historiográfica do século XX, deixou uma herança perversa quanto a questão da utilização do documento escrito nos cursos de formação de professores de História. Há, no ensino superior, uma grande valorização do texto escrito em detrimento de outras linguagens. Nas entrevistas que realizei com os professores para esta pesquisa, pude perceber que poucos tiveram contato com cursos ou com uma bibliografia que lhes permitisse o desvendamento da imagem e sua leitura. Como consequência notei que os docentes de História formados há mais de dez anos e que atuam nas escolas públicas estaduais, que na maioria, foram os sujeitos da minha pesquisa, pouco se utilizam de outras possibilidades que não o texto escrito. Quando se utilizam do livro didático², por exemplo, não se preocupam em analisar ou desvendar as imagens presentes no material. De acordo com as entrevistas que realizei os professores de História não tiveram, na sua formação, cursos ou um aparato teórico que lhes permitisse compreender e utilizar a imagem. Os currículos das faculdades freqüentadas por muitos dos professores entrevistados não têm cursos específicos sobre imagens. Todavia, em algumas disciplinas dos cursos superiores a imagem é analisada segundo critérios empíricos. Assim, alguns professores relatam que em cursos de Antiguidade ou Idade Média, seus professores exibiam transparências sobre objetos de cultura material ou manifestações iconográficas para “ilustrar as aulas”³. Isso, entretanto, pouco se repetia em outros cursos da formação superior.

Em seu artigo “Imagem, História e Semiótica”, o pesquisador Eduardo Neiva nos chama atenção para o fato de o professor de História encarar a imagem como um obstáculo. “Surpreendentemente, a imagem é encanto e enigma” (NEIVA, 1986). Ela não é vista como um documento, uma fonte, mas como mera ilustração do texto escrito. Se quisermos, entretanto, fornecer subsídios para que nosso aluno leia as imagens devemos também definir o que entendemos por leitura e por imagem. Até que ponto a imagem é compreendida a partir do mundo do leitor? Afinal, aquele que lê, o faz de um determinado lugar social, com seu repertório e com suas vivências. Isso permite a alunos e professores a criação de significados diversos e particulares e nos leva ao conceito de representação.

² A partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, a utilização do material didático nas escolas públicas tornou-se mais constante, na medida em que os governos adquirem o material das editoras em grande quantidade, seguindo muitas vezes o interesse do mercado, mas também dos professores que são consultados quando da escolha dos títulos.

³ A presença do verbo ilustrar está presente numa grande quantidade de falas dos professores quando questionados sobre a utilização da imagem. A maioria parece entender a imagem como mero adendo do texto escrito.

O papel das representações na História é relativamente novo, apesar de sua origem estar ligada à História dos Annales, surgida em 1929 e que contou com historiadores de grande importância como Marc Bloch e Lucien Febvre. Foi no interior das discussões da Escola dos Annales que Roger Chartier, desenvolveu suas idéias sobre as representações. Para Chartier, elas são modos pelos quais “*em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais.*” (CHARTIER, 1990:16). A teoria das representações permite, outrossim, a interdisciplinaridade. Assim, ela estabelece diálogo entre ciências como a Educação, a Sociologia e a Psicologia Social, o que permite ao pesquisador compreender seu objeto sob vários aspectos. Na sociedade atual, na qual as categorias espaço-temporais são cada vez mais imediatas, as relações sociais mais fortuitas e a produção cultural mais midiaticizada, os meios de comunicação de massa apresentam grande importância e os símbolos e representações são, em grande medida, as bases nas quais o sujeito realiza sua mediação com o real.

Partindo do conceito de representação de Roger Chartier, pretendi, na minha dissertação de mestrado, compreender a fala dos professores quanto a utilização da imagem na sala de aula.. Quando perguntado como ele faz uso da imagem com seus alunos, diversas concepções tenderam a emergir – o conceito de História, de memória, de identidade nacional. Na Educação, a teoria das representações está ligada a uma determinada crítica a uma idéia mecanicista de aprendizagem. O aprender e o ensinar, desse ponto de vista, supõe uma articulação constante entre professor e aluno. O professor não é mais aquele que detém exclusivamente o conhecimento, mas aquele que também está em constante processo de aprendizagem.

Para outro estudioso das representações sociais, Serge Moscovici “nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vacuidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos”.(MOSCOVICI, 2003: 33). Para esse autor, nós pensamos através da linguagem e nosso comportamento se apresenta condicionado por convenções estabelecidas pela cultura. As representações, na visão de Moscovici, nos são impostas. Nesse sentido, as imagens e representações surgem de sistemas prévios, anteriores, que refletem algo que já foi produzido em épocas passadas. Isso não significa que as representações surjam e desapareçam

em si mesmas. A sociedade é dinâmica e constantemente cria novas representações para se realimentar.

Emile Durkheim já havia proposto que a Sociologia estudasse as representações coletivas. Para ele era importante compreender os aspectos culturais da sociedade através de manifestações como a linguagem, as tradições populares, as lendas etc. Analisar sua dinâmica para compreender como se originam, se excluem e se misturam. Todavia, Durkheim vê as representações de forma estática, como suporte para a compreensão de outros fenômenos. Moscovici, ao contrário, vê as representações como fenômeno social e dinâmico em constante processo de criação e recriação. As representações não só incorporam idéias como também a experiência vivida por diversas sociedades. Portanto, os grupos sociais antes de serem receptores passivos, formulam suas próprias idéias, criam suas formas de ver o mundo e encontram soluções para os problemas colocados. Contudo, as representações devem ser vistas como uma forma específica de compreender e comunicar. A representação não é a linguagem da observação, nem tampouco a linguagem da lógica. Ocupa um meio termo entre essas duas modalidades de comunicação.

A representação é necessariamente um sistema de classificação. Aquilo que não tinha nome passa tê-lo. Mas, ao colocar um nome em uma pessoa ou coisa, fazemos uma avaliação ou rotulação do ser ou do objeto. Ao nomear, colocamos toda nossa visão de mundo, nossa teoria de natureza humana e de sociedade. Limitamos o indivíduo a um conjunto de comportamentos e regras, ditados pela linguagem. Para isso, utilizamo-nos dos diversos paradigmas presentes em nossa mente e adaptamos o sujeito ou objeto a um deles. Dessa forma, a neutralidade no fenômeno da representação não tem lugar.

O conceito de representação é fundamental para compreender a fala dos professores, todavia, ele não deve ser utilizado como única estratégia para a compreensão do discurso. Os teóricos do ensino de História têm se preocupado também com a questão da consciência histórica. Para Gadamer:

“Numa civilização em que a consciência coletiva é comandada pelo progresso da ciência, o aperfeiçoamento da tecnologia, a crença na riqueza e o ideal do lucro – e talvez também marcada pelos presságios de que esse sonho chega ao fim – a novidade e a inovação encontra-se precisamente em uma situação crítica, pois o antigo já não oferece mais verdadeiras resistências, nem encontra defensor. Tal é provavelmente o aspecto mais importante da consciência histórica caracterizada como burguesa: não que o antigo deva ser relativizado, mas que o novo, por sua vez relativizado, torne possível uma justificação do antigo.” (GADAMER, 1998)

Rüsen, outro estudioso da questão da consciência histórica, avalia que é no ensino de História que as questões da consciência devem ser mais debatidas e analisadas. Para ele a disciplina História permite ao estudante compreender a relação passado – presente – futuro e se compreender como um ser temporal. Devido a isso, a História deveria desenvolver a consciência histórica nos alunos. Entretanto, os estudantes deveriam fazer de sua História parte do seu equipamento mental e não deixá-la apenas como uma informação inerte. Rüsen acredita que a identidade nasce da consciência histórica. A formação de valores sociais ou nacionais está intimamente relacionada a esse tema. Para ele, nossa concepção sobre nosso lugar no tempo e como nos relacionamos com o passado dependem do quadro conceitual com o qual operamos.

Quando lidamos com pesquisas de campo tentando observar o grau de consciência histórica de nossos entrevistados é fundamental que façamos uma grande quantidade de perguntas que cerquem o tema sobre vários ângulos. Assim, teremos uma idéia acerca da consciência histórica dos sujeitos da pesquisa. Na pesquisa que realizei a questão da consciência histórica acabou emergindo na análise das obras que foram apresentadas aos professores.

Partindo da teoria da representação e da noção de consciência histórica pretendi abordar a utilização da imagem nos cursos de História do ensino fundamental, ciclo 2, ou seja, 5ª a 8ª séries, bem como o discurso dos professores. Para isso, procurei, através de entrevistas e freqüentando escolas e as aulas de professores de História do ensino fundamental, avaliar qual a noção que o docente tem da imagem. O que é imagem para esse professor que estou analisando? Quais são as diferentes modalidades de imagem? Qual a visão que os professores têm das imagens presentes nos livros didáticos ou em outras obras ou materiais comumente utilizados no ensino de História? Como ele as utiliza na sua prática cotidiana?

A primeira parte da pesquisa consistiu em conhecer as unidades escolares, suas características administrativas e seu projeto pedagógico, analisar os professores em sua atuação nas salas de aula e aplicar um questionário, cujo principal objetivo foi conhecer melhor as características do grupo a ser analisado.

Para a segunda parte, selecionei imagens que diziam respeito à formação e consolidação do estado nacional brasileiro e que, portanto, são bastante conhecidas e estão presentes em muitos materiais e livros didáticos que têm como principal tema a História brasileira. A escolha dessas imagens deveu-se ao fato que elas constantemente apareciam na fala dos professores na primeira fase da pesquisa, em experiências positivas que eles relatavam. Escolhi então, obras de dois pintores do século XIX, cujas biografias se

entrelaçavam em muitos momentos de suas vidas e foram figuras fundamentais para a produção artística nacional no período do Império. Refiro-me a Pedro Américo e Victor Meirelles. As obras escolhidas foram:

1. de Pedro Américo (1843 – 1930) – *“Independência ou Morte”*, *“A Batalha de Avaí”* e *“Tiradentes Esquartejado”*.

2. de Victor Meireles (1832 – 1903) – *“A Primeira Missa no Brasil”*, *“A Batalha de Guararapes”* e *“Juramento da Princesa Isabel”*.

Essas obras foram exibidas em um computador portátil que, devido as suas dimensões pôde ser transportado com facilidade às escolas. Todavia, na medida em que percebi que esse recurso tecnológico poderia trazer algum estranhamento aos professores, recorri a livros didáticos que contivessem as reproduções das pinturas citadas. Também não descartei as reproduções em papel. Acredito que o suporte interfere na interpretação da obra. A reprodução do quadro de Pedro Américo *“Independência ou Morte”*, por exemplo, ganha uma dimensão diferente quando está reproduzido no livro didático e outra quando surge na tela de um computador. A variação do suporte na apresentação aos docentes passou a ser importante nessa pesquisa, na medida em que professores e alunos certamente irão se deparar com as imagens em diferentes suportes. Acredito que essa discussão é importante, porém, não tive a intenção de aprofundá-la no trabalho, por não ser um dos objetos da dissertação de mestrado. Descrevi, todavia, essas informações para explicar as estratégias de apresentação das imagens aos professores, dentro da metodologia empregada. Nessa fase da pesquisa mostrei aos professores definições de imagem me apoiando em textos que abordassem o tema.

Nesse sentido, uma das obras mais pertinentes sobre o assunto e que usei como base da pesquisa, é o livro de Martine Joly, *Introdução a análise da imagem*, que analisa o conceito de imagem em todas as suas dimensões, incluindo sua historicidade. Joly afirma que vivemos em uma civilização da imagem, entretanto, não sabemos como lidar com ela, ainda mais quando nos deparamos com as imagens virtuais, preparadas em computadores, que permitem ao espectador entrar num novo mundo sem sair do próprio quarto. O objetivo principal da obra, portanto, é ajudar o leitor a realizar a leitura das imagens de forma consistente. A relação entre imagem e texto é também outra preocupação da autora. O trecho a seguir elucida essa questão:

“As imagens mudam os textos, mas os textos, por sua vez, mudam as imagens. O que lemos ou ouvimos a respeito das imagens, a maneira como a literatura, a imprensa, a sinalização apropriam-se delas, trituram-nas e apresentam-nas determina necessariamente a abordagem que fazemos dela.” (JOLY, 1999)

A autora, portanto vê a interferência do texto sobre a imagem e dela sobre o texto escrito. A maneira como uma imagem aparece na página de um livro, sua disposição ou a presença ou ausência de um texto ao lado dela pode mudar a compreensão que se faz da imagem. Ela aqui não é vista como um adendo do texto, como aparece na fala de muitos professores que foram entrevistados para esta pesquisa, mas como algo que poderia sofrer influências dele.

A obra de Martine Joly teve aspecto importante na minha pesquisa, pois a partir dela mostrei definições teóricas de imagens aos professores e eles puderam escolher aquelas que achavam mais pertinentes à sua compreensão e à sua prática cotidiana junto aos alunos.

Outro texto que utilizei para fundamentar minhas idéias foi o de Joan Ferrés – *Televisão e Educação*, no qual o autor nos chama atenção para o fato da escola não permitir ao aluno interpretar os símbolos da cultura de seu tempo. Ferrés questiona por que o aluno não aprende a desvendar as imagens da TV, do cinema, das revistas e dos jornais. Em pesquisas realizadas nos EUA e na Europa, crianças em idade pré-escolar e das séries iniciais, dedicam mais de um terço do tempo que permanecem acordados para assistir televisão. Na Europa, os jovens na mesma faixa escolar, dedicam 25 horas semanais para os programas televisivos, de acordo com investigações transcritas na obra do autor. No Brasil, a realidade não é muito diferente, o aparelho de televisão está na sala, no quarto, na cozinha de pelo menos 92% dos lares brasileiros, segundo dados do Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião e Pesquisa Estatística). É, portanto, um mobiliário doméstico e social, dos mais valorizados no nosso país. A criança brasileira passa diante da TV em média 3,5 horas diárias – o expectador de TV reage de alguma forma às provocações da TV e a sua forma de representar o mundo. A UNESCO possui um estudo ainda mais abrangente. De acordo com as conclusões da pesquisa o tempo que as crianças gastam assistindo a televisão é 50% maior que o tempo dedicado a qualquer outra atividade, como ajudar à família, brincar, fazer a lição de casa, ficar com os amigos ou ler.

Como conclusão da minha pesquisa de mestrado pude constatar que os professores de História do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais da região central da cidade de São Paulo, que foram os principais sujeitos dessa pesquisa, utilizam pouco ou pouco sabem utilizar imagens, no ensino de História. Esse fato pode ser explicado pelo baixo repertório do profissional sobre a imagem, em todas suas manifestações, nomeadamente sobre a História da Arte brasileira, em especial.

Além disso, observa-se que os cursos superiores freqüentados por tais profissionais não possuem, na sua grade curricular, disciplinas que lhes possibilitem operar com imagens, adequadamente.

Há, portanto, uma incompreensão dos professores, e da própria instituição escolar, sobre como trabalhar a imagem como recurso pedagógico, a fim de estimular o aprendizado do aluno em sala de aula. A escola acaba por perpetuar o texto escrito como única linguagem possível. Na medida em que os professores descartam a utilização da imagem em seus cursos, estabelece-se um conflito. Este conflito expressa-se na diferenciação que o aluno dará aos diversos conceitos aprendidos na escola e, em especial, na disciplina de História.

Bibliografia:

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.

GADAMER, Hans Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, Rio de Janeiro, 1998.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, Papirus, 1999, 2ª edição.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais – Investigações em Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005, 3ª edição.

NEIVA, Eduardo. *Imagem, história e semiótica*. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo: número 1, 1993.