

Educação dos sentidos e das sensibilidades: olhares entrecruzados sobre artefatos de ensino na contemporaneidade

Adriana Carvalho Koyama*

João Batista Gonçalves Bueno*

Esse trabalho propõe-se a construir alguns percursos, nas trilhas das relações entre as mídias e a educação, na alta modernidade e na modernidade tardia, situadas na confluência de diálogos internacionais relativos à educação das sensibilidades, em suas relações com artefatos produzidos para servir ao processo de escolarização.

Seu recorte temático busca, inicialmente, situar a emergência, no interior do processo de escolarização, de um conjunto de práticas e de discursos articulados em torno da noção de Educação dos Sentidos, através do chamado método intuitivo, que visavam educar as sensibilidades de crianças e jovens, nas escolas paulistas, para que compartilhassem da visão de mundo das elites republicanas paulistas, em um movimento que se inicia no final do Império e estende-se à Escola Nova. Esse movimento é, então, percebido em algumas de suas correspondências com dois artefatos escolares contemporâneos, o livro didático e as propostas educativas veiculadas em sites de arquivos internacionais, na contemporaneidade.

O contexto em que se situa a emergência desse projeto de educação sensível, no final do século XIX e início do século XX, em São Paulo, é marcado por processos de transformação cultural profunda, na relação direta com o avanço da modernidade capitalista. O aumento populacional, a rápida urbanização do país, a abolição da escravidão e a imigração europeia, que alavancaram o surgimento das grandes cidades, a industrialização crescente e a formação do mercado de trabalho assalariado, colocaram, para a elite republicana, a questão da educação popular na ordem do dia. Buscava-se a incorporação dessas populações ao universo urbano da alta modernidade e ao ideário civilizatório. Segundo Bresciani, apud Guimarães (2007:11):

Os avanços técnico-científicos seduziram parcelas significativas da população, assim como a abundância da oferta de mercadorias, quer em quantidade, quer em variedade. O período foi marcado pela imagem da multidão nas grandes cidades e

* Pesquisadora do grupo *Kairós: educação das sensibilidades, história e memória* - CMU/UNICAMP. Doutora em Educação - FE/UNICAMP.

* Doutor em Educação- FE/UNICAMP. Professor adjunto da Universidade Estadual da Paraíba. Professor do PPGH da Universidade Federal da Paraíba.

pelas epidemias que legitimavam a implementação de políticas sanitárias destinadas a garantir o controle das doenças e dos corpos. Políticas que emergiram junto às manifestações operárias e às guerras que tomaram de assalto o dia-a-dia do homem comum, sugerindo o desconforto moral e o medo político que a pobreza suscitava nos contemporâneos da época, por conta de “... assinalar o poder destrutivo das multidões pobres movidas pelo instinto da sobrevivência” (BRESCIANI, 2006, p. 92).

Nesse período os discursos da modernidade e da civilização foram formulados e disseminados por meio de impressos diversos: livros, boletins, anais de conferências, manuais, revistas, jornais, almanaques, anuários, material didático, que circularam por entre um público leitor em franca ampliação, e contribuíram, sobremaneira, para a disseminação de padrões de comportamentos, hábitos e valores relativos ao controle e à disciplina dos corpos. A escola pública, a comunidade escolar (professores, alunos e funcionários) foi chamada a cumprir um papel fundamental naquele “novo” país que se projetava. Nesse contexto, os impressos de diferentes naturezas tornaram-se meios de comunicação que alcançavam diferentes classes sociais. (GUIMARÃES, 2007:72-73).

Como aponta Guimarães, no processo de educação sensível das classes populares, em São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, a escola teve importância fundamental na formação moral e política do corpo do homem urbano:

Formação que pressupunha a valorização, a aceitação e a introjeção, pelos alunos, familiares e demais membros da comunidade escolar, de outros padrões e repertórios culturais, para além, muito além, daqueles alicerçados em conhecimentos e práticas populares e aceitos pelo então chamado “senso comum”. Em particular, a infância escolar, nesse cenário, passou a ser abordada como arauto de um dado projeto civilizatório e modernizante do país – voltado à formação de um determinado perfil de cidadão: aquele que saberia identificar e respeitar os limites entre as esferas pública e privada, bem como observar a necessária disciplina em sua conduta individual. Tal formação viabilizaria a ordenação contratual da sociedade capitalista, pautada pela exploração da mais-valia e pela defesa da propriedade privada. Esse futuro cidadão deveria primar pela saúde do corpo, educação do espírito e amor ao trabalho. (GUIMARÃES, 2007:74)

Ainda no encaixe das articulações em torno da formação desse projeto de educação sensível, encontramos referências ao papel central que o livro do professor ocupou na divulgação das experiências escolares de Educação dos Sentidos. Segundo Saviani¹, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX:

foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à

utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível.

Entre esses livros, um dos destaques é o de Norman Calkins, denominado Primeiras Lições de Coisas, que foi traduzido por Rui Barbosa e publicado no Brasil em 1886. A adoção, pelas escolas, das “lições de coisas”, que eram propostas educativas apoiadas no método intuitivo, valorizou a produção de novos materiais didáticos, como suporte físico desse método de ensino voltado à Educação dos Sentidos. Esses conjuntos de artefatos, difundidos nas exposições universais, produziam acervos que vieram a formar os museus escolares, com dezenas de itens: gravuras, cartas de cores, aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc.

Valdemarin (2000) remonta a ideia de educação dos sentidos a Rousseau, e mesmo a Comenius, mas aponta sua sistematização no século XIX, no interior das transformações culturais da alta modernidade capitalista. Segundo a autora, o método de ensino intuitivo propunha-se como a modernidade na educação, em contraposição à abstração e pouca utilidade da instrução. No bojo de sua constituição, foram criados manuais, para alunos e professores, com exemplos de procedimentos e de conteúdos de ensino capazes de implantar, com sucesso, essa moderna metodologia de ensino, que seus defensores nomeiam como concreta, racional e ativa, em razão das relações que estabelecem com “fatos e objetos”, através da observação e da projeção de resultados esperados:

Nesses manuais são explicitados os princípios sobre o conhecimento nos quais se fundamenta o método, que podem ser assim sintetizados: o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das ideias. As ideias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento.

Consoantes a essa concepção epistemológica, as atividades de ensino devem ser iniciadas com as operações dos sentidos, principais instrumentos da aprendizagem, observando-se fatos e objetos que produzirão ideais, reflexão e sua expressão em palavras. (VALDEMARIN, 2000: 76-77)

Na Educação dos Sentidos, “observar é progredir das percepções dos sentidos para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento, por meio de atividades concretas que são, ao mesmo tempo, expressão do pensamento e da experiência” (VALDEMARIN, 2000:77).

A Educação dos Sentidos e o método intuitivo estavam, naquele momento, no centro de um diálogo internacional, que buscava delinear, no final do século XIX, novas diretrizes para a escolarização das classes populares, uma nova agenda para a educação na alta modernidade. Esse diálogo foi amplamente registrado pelo governo francês, que produziu, nas décadas de 1870 e 1880, uma série de relatórios sobre a educação em diversos países, entre eles Estados Unidos, Argentina, Alemanha, Inglaterra e Rússia. Alguns desses relatórios foram traduzidos e publicados, naquelas mesmas décadas, pelo governo imperial brasileiro. (SCHELBAUER, s/d: 2-3²; PANIZOLLO, 2006: 173)

Os sentidos, nessa agenda educativa, são os instrumentos para a aquisição do conhecimento, ou seja, é no contato sensível com os objetos a serem utilizados no ensino que tem-se a garantia da geração do conhecimento. Daí a circulação e a criação de uma série de artefatos culturais e didáticos, ligados a esses discursos e práticas que configuram essa entrada, definitiva, da educação das sensibilidades no espaço escolar. Imprensa, livros didáticos, quadros e museus educativos encontram-se entrecruzados nessas articulações, cujos sujeitos circulam pelas mídias, pelas comissões governamentais, nas escolas, nos museus, nos Institutos Históricos e Geográficos e no ensino de História.

No interior desse movimento, são criados museus escolares, compostos por conjuntos desses artefatos culturais, produzidos para serem mediadores de uma educação das sensibilidades, baseada na percepção, que visava trazer crianças e jovens das classes populares para o universo da civilização, através de uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2005).

Marília Gabriela Petry, que estudou os museus escolares em Santa Catarina, transcreve as palavras de um dos sujeitos desse movimento (2011, s.p.):

Para Fernando Pais de Figueiredo (1924), “a criança deve instruir-se, vendo, fazendo. Para tanto, o museu escolar deve ser considerado como a mais cabal integração do ensino intuitivo, e todos o devem reconhecer ainda mesmo aqueles muito acorrentados [...] ao velho aforismo do magister dixit!” (Id., p. 451). Para Figueiredo, o museu faz da natureza um instrumento didático. Professores e alunos devem ter atração pelo trabalho, e este deve estar assentado num regime “acentuadamente prático e duma idealidade recreativa sempre crescente” (Id., p. 448). Para que as crianças compreendam, é necessário que seja claro e concreto o ensino. “[...] O ensino intuitivo é o único que cabalmente satisfaz a todas as exigências modernas, ainda as mais banais” (Id., p. 449).

O francês Ferdinand Buisson, um dos grandes expoentes da articulação internacional dessa transformação na educação em direção ao ensino intuitivo, apontou sua conexão com o declínio do ensino escolástico, no final do século XVIII (apud Schelbauer, s/d, op.cit.)

[...] elencando os grandes nomes que preconizaram o método, dentre eles Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Campe, Froebel, Diesterweg, além de alemães, suíços, americanos, italianos que reconheceram que o ensino que convém à escola popular “[...] é essencialmente aquele que se faz pela via da demonstração sensível, visível, palpável, o ensino pelos olhos” (BUISSON, 1897, p. 4).

Os intelectuais ligados à formulação do método intuitivo buscam, na alta modernidade, um modelo de ensino público para a educação popular, contrapondo-se à instrução. Nesse período, uma parcela significativa das escolas era controlada por instituições religiosas, católicas e protestantes, e os livros então utilizados, tinham, significativamente, o formato de catecismos e livros de devoção, como a **École Paroissiale** de Jacques de Batencour. Fazendo referência a estes materiais didáticos, o historiador DARTON (1990:46) indica que, no início do século XIX, os **Frères des Écoles Chrétiennes** começaram a apresentar o mesmo texto a vários alunos e a ensinar-lhes como um grupo. Teria sido este o primeiro passo para a instrução padronizada, que era baseada em técnicas fonéticas. Que já eram, naquele momento, auxiliadas por imagens visuais, como as **cartas brilhantes e ilustradas** do Abade Berthaud e o **Bureau Typographique** de Louis Dumas.

Em 1890, em plena constituição da agenda educativa que estamos abordando, o Ministério de Educação francês mencionava, pela primeira vez, o uso de documentos no ensino de História. Nas Instruções de 1890, segundo Calzada i Olivella, está indicado que os documentos ajudam na contextualização e na descrição, no interior de uma explicação. A proposta metodológica, naquele momento, era de que o professor falasse, e os documentos ilustrassem e servissem para enriquecer o discurso, aclarar os fatos, fazê-los compreender. Sua função seria de ajudar os alunos a criar uma representação do passado. (CALZADA I OLIVELLA, 2007: 161). Essas Instruções do governo francês, que marcaram a educação, expressaram e foram fruto dos diálogos a que nos referimos, elaborados nas décadas anteriores, sobre a Educação dos Sentidos e o método intuitivo, e contaram com a ativa participação de Buisson, entre outros. Os documentos de arquivo começam a participar, assim, dessa educação das sensibilidades que encontra, na lição de coisas, caracterizando-se como uma forma escolar.

Valdemarin (2000: 76 et seq.), apoiando-se na obra de Bourdieu (1992), contextualiza a emergência do método intuitivo nas escolas como forma de transmissão cultural,

[...] da constituição de determinados hábitos mentais e da criação de disposição para gerar esquemas interpretativos suscetíveis de serem aplicados em diferentes campos de conhecimento e de ação, que poderiam ser generalizados como “hábito culto”.

Este mesmo autor indica que entre os elementos determinantes do processo de educação sensível, estão também as formas de aquisição de saberes, de exercícios, lições e de tarefas, as provas, “os critérios segundo os quais foram julgados e o tipo de relação estabelecida entre os alunos e os professores e/ou representantes da administração escolar” Entre as formas privilegiadas de aquisição de saberes, nesse projeto educativo, estão os artefatos produzidos para as lições de coisas, como vimos.

Nos conjuntos de materiais criados para a Educação dos Sentidos, presentes nos museus escolares, as imagens visuais são recursos cada vez mais presentes, conforme adentramos o século XX, em especial quando o conteúdo ensinado não pode ser experimentado diretamente. No entanto, por muitas vezes, só existia, de visível, nas lições de coisas, apenas a ilustração do livro, em um “recurso que apela mais à imaginação ou à memória do que à experimentação” (Valdemarin, 2000:80). Já no século XIX, o uso de imagens visuais impressas nos livros didáticos passou a fazer parte do processo de educação das sensibilidades, e a sua popularização, como recurso didático, assumiu na escola procedimentos que proporcionaram leituras extensivas e intensivas (CHARTIER,1998:15), as quais permitiam que o aluno utilizasse os livros no seu ritmo pessoal, repetindo a leitura ou revendo conceitos.

Foi com o surgimento da fotografia e com o desenvolvimento das tecnologias de impressão de imagens, utilizando-se clichês e fotolitos, que evidenciou-se a forma escolar que privilegiava uma determinada concepção de educação das sensibilidades, em que o ato de ver e de ler o mundo tornou-se mediado pelas imagens. Dentro desse processo, as ilustrações dos livros didáticos e os artefatos culturais e educacionais assumiram um importante papel, pois através deles poder-se-ia aprender e ensinar determinadas visões de mundo através da percepção, as quais eram carregadas de alusões estéticas, plásticas e históricas. Portanto, tanto a criação dos

livros didáticos, como dos artefatos culturais que constituíram os museus escolares caracterizou-se como uma forma de estimular uma educação das sensibilidades alicerçada na posição sociocultural dos produtores desses materiais. As equipes de profissionais responsáveis pela organização dos livros didáticos passaram a absorver todas as inovações técnicas e gráficas presentes no momento de produção do livro, dando a esses artefatos educacionais a característica de objetos sempre novos. Este movimento, que marcou a modernidade capitalista, procurou valorizar o consumo de uma grande variedade de imagens, buscando provocar sensações de fascínio, pela atratividade que as imagens exerciam nos leitores. Mas, ao mesmo tempo, revelaram-nos uma das angústias modernas, a eterna busca do olhar a nova imagem, que, tendencialmente, traz à tona o sempre igual, com muito mais permanências culturais do que rupturas e descontinuidades.

Na primeira metade do século XX, com o desenvolvimento da indústria gráfica brasileira, os profissionais das editoras passaram a produzir revistas ilustradas, destacando-se as edições da *Fon Fon*, *A Careta*, *O Malho*, entre outras. Estas publicações apresentavam formas inovadoras de associação de imagens visuais com textos escritos, e contribuíram para a divulgação dos novos padrões visuais entre os profissionais das editoras e o público consumidor das revistas.

Estas novas tendências de composição gráfica foram inspiradas nos conceitos da *artnouveau* francesa e nas técnicas de publicidade trazidas dos Estados Unidos. Também os artefatos didáticos dos museus escolares, mediadores da Educação dos Sentidos, inserem-se na produção e circulação dessas novas tendências das imagens visuais, já na década de 1920, como na publicação da série de "Quadros de Educação Intuitiva" feita pela Editora Melhoramentos, em 1925 (MORAES FILHO, 1993). Moraes Filho, em um trabalho de pesquisa pioneiro sobre a Educação dos Sentidos (1993), transcreve a forma como Fernando de Azevedo, um dos articuladores do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932, acentua os sentidos educativos do contato dos alunos com as mais recentes tecnologias de comunicação e informação daquele momento:

[...] "lançaram se as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o

objetivo de [...] adaptar a educação, como a vida, às transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio”.

Moraes Filho encontrou, no Museu do Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC), diversas coleções de Quadros para Educação Intuitiva, para uso pelas diversas disciplinas, mas principalmente Português, Ciências Biológicas e História. Também havia lá equipamentos de som e imagem, como: diascópios e episcópios, gramofones, vitrolas, gravadores (inclusive um de fio!), máquinas fotográficas, projetores cinematográficos e estereoscópios, junto com suas gravuras, diapositivos, filmes, discos para estereoscópio, fitas e discos sonoros, além de séries de cartazes para uso em aula. Segundo o historiador,

A localização de todos esses equipamentos e respectivos materiais de operação, em uma única escola, levou a ampliarmos a visão desse movimento dos escolanovistas em torno dos audiovisuais: ficou claro tratar-se de uma proposta mais complexa que a simples utilização de recursos “modernos” na educação. A intenção era educar os sentidos ou produzir, nos educandos, um “mesmo ângulo de apreciação do mundo”, conforme pronunciamento de Joaquim Canuto Mendes de Almeida.

Segundo Moraes Filho, a expressão "Educação dos Sentidos", ou similares, é frequente nos textos de intelectuais, políticos e educadores em toda a primeira década do século XX, “Esses textos indicam uma intenção de educar os órgãos sensoriais corporais por meio de estimulações, principalmente à visão e à audição, secundariamente, ao olfato, ao paladar e ao tato.” O autor aponta ainda outros vínculos entre a psicologia da percepção e a Educação dos Sentidos, ligados à racionalidade técnica. Henri Pieron, em 1927, tratou do tema da Educação dos Sentidos sob a perspectiva da psicométrica e da psicologia, em palestra na Caetano de Campos, apontando para a possibilidade e a utilidade da mensuração das capacidades sensoriais e da educação dessas aptidões, com vistas a uma maior racionalização da educação para o mundo do trabalho. Sampaio Dória também vai nessa direção, ao defender uma educação baseada nas estruturas corporais da percepção e a ênfase na disciplinarização das emoções e dos instintos.

A escola Caetano de Campos, modernizada, orientou a institucionalização do modelo escolar paulista. O grupo escolar e o método intuitivo serão as matrizes do modelo do sistema de

ensino público paulista nas primeiras décadas do século XX. (GUIMARÃES, 2007:74). Ainda seguindo as pistas encontradas por Moraes Filho, deparamo-nos com uma proposta para o ensino da História em que vários artefatos, mediadores da educação das sensibilidades relativas à história, são conjugados. Nela, pela primeira vez, encontramos explicitado o papel dos arquivos e museus, e vão também, nomeadas, as tecnologias de informação e comunicação que já partilhavam, naquele momento, da criação de narrativas históricas, com recursos e imagens verbais, literárias e visuais:

*[...]conforme a proposta da Escola Nova, na medida que, como disse Aguayo, escolanovista cubano, "na escola nova, o ensino de história serve-se essencialmente do trabalho do aluno.(...) Seus meios principais são as fontes históricas, o livro de texto e a exposição do professor. Servem de meios auxiliares as excursões escolares, as visitas a museus, o cinema e a lanterna mágica, o rádio, os quadros históricos, os mapas... As fontes para o ensino da história ... não tem outro propósito senão tornar mais intuitivo, vivo e animado o ensino e convertê-lo em trabalho do aluno."*³

[...] "Mostrar o Brasil aos brasileiros", através dos Quadros de Educação Intuitiva, contando, por meio de imagens, a História do Brasil, foi uma das maneiras como esses educadores pretenderam regenerar e integrar as populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas. Os quadros de História do Brasil, então produzidos, revelam concepções de história, de Brasil, de saúde, de trabalho, de cidadania, de sociedade, entre outras, e, através das imagens projetadas para o ensino de uma determinada História do Brasil, manifestam dimensões das relações de poder que agentes sociais pretenderam cristalizar.

Na década de 1930, com o crescimento, em todo o Brasil, do número de alunos nas escolas, aumenta a demanda dos livros didáticos de todas as matérias, além de livros que, em geral, vão compor as bibliotecas escolares. Ganham força os discursos que valorizam os critérios definidores de uma boa publicação, e também da produção de impressos, como no caso dos cartazes ilustrados, que serviam como temas para redação dos alunos. Como devem, provavelmente, ter sido um dos usos dos “Quadros de Educação Intuitiva”, da Melhoramentos. Tanto o conteúdo dos livros, como a forma de suas apresentações gráficas, passaram então a ser objeto de análises pelos intelectuais ligados ao Estado.

Segundo SANTOS VIDAL[†], para a aprovação das cartilhas e livros do curso elementar, em São Paulo, por ocasião da revisão dos livros didáticos em 1933, era importante atentar para “a linguagem (acessível ao nível mental dos alunos, sóbria e pura), o fim educativo (formação do

[†] Conforme Vidal, M. Moura Santos **Livros didáticos**. Revista de Educação, São Paulo, 3 (3): 55-56, set./1933.

caráter), as atividades (leituras e comentários de lições) e tipos gráficos e clichês (coloridos, quando possível)” (set. 1933, p.55).

A historiadora VIDAL[‡], por sua vez, quando estuda as escolas de magistério no Rio de Janeiro, na década de 1930, ressalta que os livros didáticos deveriam apresentar as seguintes características:

[...] livros para os primeiros anos primários deveriam conter figuras, de preferência coloridas, cheias de vida, reais e bem desenhadas. Tão indispensáveis, que seriam quase exclusivamente de figuras os livros para alunos que ainda não soubessem ler. As orientações também variavam quanto à categoria do livro: de informação ou didático e de literatura, os primeiros eram classificados como “todos os que servem para ministrar noções, a auxiliar o trabalho de classe, a completar as observações dos alunos, neste grupo ficam os livros de geografia, história, aritmética, álbuns diversos, revistas científicas, etc. etc. Deveriam ser precisos. Expor a matéria com clareza e método agradável e interessante. Ser escritos em linguagem simples, com correção, e isentos de galicismos e anglicismos” (2001,p.201).

VIDAL também aponta a individualização, a fragmentação e a velocidade, como constitutivas das sensibilidades que vão sendo criadas, no emergir de novas formas de leituras e de leitores das publicações multimodais “De intensiva, culto de um livro na sua singularidade, a leitura passava a extensiva, apropriação do maior número de livros possível: só assim a experiência individual poderia ser alargada pela experiência coletiva adquirir hábitos de leitura”. E destaca o discurso educativo que articulado essas experiências sensíveis:

Neste momento, o discurso escolanovista não regulou apenas a normatização dos livros, atentando para seu aspecto material e de conteúdo. Uma explosão de falas sobre a leitura apontava para uma nova sensibilidade. A leitura prazerosa, muitas vezes identificada com a literatura, podia ser reencontrada no trabalho e na escola. Abolido o livro-texto, a que se escravizavam os escolares, começa a ser valorizado um tipo de leitura prazerosa, muitas vezes identificada com a literatura. Podia ser reencontrada no trabalho e na escola. Começa a valorizar a leitura em silêncio, através do uso das bibliotecas. Os objetivos da leitura transformavam-se.” (2001,p. 203).

Correspondências dos modelos intuitivos

Analisando as publicações contemporâneas nos sites de arquivos, percebemos expressões dessa construção educativa, desenhada na alta modernidade, em seus diálogos com museus, e

[‡] Buscar maiores informações em Vidal, Diana G. **O Exercício Disciplinado do Olhar : Livros, Leituras e Práticas de Formação Docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**, Bragança Paulista : ed. USF, 2001 (coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

com as imagens educativas de “documentos históricos”. Ao se recortarem os acervos dos arquivos para publicações digitais, essas seleções formam coleções de imagens. No processo de se exporem nos percursos virtuais, então, os registros custodiados pelos arquivos se reafirmam como documentos, e institucionalizam-se através da operação do olhar. Os “tesouros” dos arquivos nacionais, os “documentos da nação”, colocados *online* nos *sites*, organizam-se a partir dessa lógica das exposições, como espetáculos da Nação.

Assim, os documentos monumentalizados expõem-se como patrimônio, em comemorações históricas e cívicas. Nesse percurso de educação sensível nas escolas, ao longo do século XX, alguns se tornaram ícones, que ocupam lugares privilegiados nos museus, como ocorreu em São Paulo, com o Museu Paulista, imaginado e produzido por Taunay (BREFE, 2003). As exposições monumentais, que os arquivos compartilham com os museus, têm um caráter educativo, de exaltação da história e memória nacionais e de civismo. Não raro esses documentos/monumentos são levados, também, para os livros didáticos, publicados como evidência e “ilustração”. Da exposição monumental ao livro didático, e deles para nossos hábitos de leitura e de produção de conhecimento histórico educacional, essa relação com os documentos monumentalizados continua a fazer parte de nossa educação sensível, tanto quanto da cultura escolar.

Na página inicial do *site* do arquivo nacional americano, (National Archives and Records Administration- NARA) há um link com o título *America's Founding Docs*. Nele encontramos uma página chamada Cartas da Liberdade, com imagens da declaração de independência e da constituição, que podem ser lidas em transcrição ou admiradas em imagens, que também estão disponíveis para *download*. Professores em busca de materiais didáticos e adultos em busca de “memórias” compartilham essa experiência de leitura de documentos/ monumentos, e vão aos arquivos em busca dessa experiência, talvez? A renovação, atualizada, dessa experiência, é proposta online em muitos sites de arquivos.

Os *sites* de arquivos também têm uma autoria plural. Podem ser abordados na materialidade de suas publicações, como objetos e como práticas, imersos nas dinâmicas culturais, políticas e econômicas. Darnton assinalou a pluralidade de sujeitos e vozes que se encontram na

produção dos livros, focalizando não apenas autores, editores, mas também impressores, expedidores, livreiros e leitores. Pinto Junior (2010), ao refletir com Darnton, destaca que

pela sua própria natureza, a história dos livros deve operar em escala internacional e com método interdisciplinar. Mas não precisa ser privada de coerência conceitual, porque os livros fazem parte de circuitos de comunicação que funcionam segundo modelos homogêneos, por mais complexos que sejam. Exumando esses circuitos, os historiadores podem mostrar que os livros não se limitam a relatar a história: eles a fazem (DARNTON, 1990, p. 130-131, apud PINTO JUNIOR, 2010).

Da mesma forma, podemos nos interrogar sobre a pluralidade de sujeitos e discursos que se encontram na produção dos *sites* de arquivos.

Pierre Rabardel (1999), dialogando com Vigotski, desvenda formas de nos aproximarmos das tecnologias de informação e de comunicação, bem como dos artefatos escolares, e dos livros didáticos, como instrumentos mediadores. E aponta que o instrumento se impregna, para cada sujeito, de uma multiplicidade de sentidos:

Do mesmo modo que o sentido da palavra, para o sujeito, é o conjunto dos fatos psicológicos que é ela suscetível de fazer surgir à consciência, o sentido instrumental de um artefato material é constituído pelo conjunto de valores, funcionais e subjetivos, que ele vem a adquirir no interior da atividade de um sujeito. Assim, todo instrumento contém, sob uma forma específica, o conjunto de relações que o sujeito pode manter com a realidade sobre a qual, e na qual ele lhe permita agir, em relação a si mesmo e aos outros: Segundo Rabardel, “O instrumento, entidade mista que é tanto sujeito como objeto, é também individual e social.” (p. 15) (KOYAMA, 2013:256).

Essa imbricação sensível entre sujeito e instrumento tecnológico é flagrada no tempo de longa duração, por Benjamin, que percebe como esses artefatos ganham significados culturais para além de seu valor funcional, das nossas percepções imediatas, para além das práticas e da ação consciente (2007, p. 500-508):

Cada infância, com sua curiosidade por toda sorte de invenções e máquinas, liga as conquistas tecnológicas aos mundos simbólicos antigos. Não existe nada na natureza que se subtraia a tal ligação. Só que ela não se forma na aura da novidade, e sim naquela do hábito. Na recordação, na infância e no sonho.

Os arquivos públicos internacionais estão colocando milhões de documentos online, indexando-os, construindo ou reafirmando visões sobre o passado através da justaposição de imagens e palavras que abrem possibilidades de percursos de investigação e interditam outras. Como seremos afetados por essas novas tecnologias de registro e reprodução de documentos em rede? Como significaremos esses registros e percursos? Como iremos nos apropriar desses meios técnicos, tornando-os instrumentos para nós?

Olhando a partir do início do século vinte, Benjamin, em seus escritos sobre arte, percebeu nas criações da sociedade industrial novas possibilidades de recriação da experiência, ambigualmente incrustadas nas criações da arte e do design industrial, presentes, dialeticamente, nas próprias mercadorias, e nas mídias. Na contramão de muitos de seus contemporâneos, refletiu com entusiasmo sobre as potencialidades das tecnologias de reprodução dos artefatos culturais, percebendo como a aura de autoridade dessas peças singulares, que formam a chamada alta cultura, estava sendo transformada, taticamente, por seu consumo de massas.

A autoridade, aura que acompanha o original, cria seu valor de culto. Na leitura de documentos de arquivo, a aura de autoridade monumentaliza o documento, através do olhar que, com respeito distanciado, busca nele a positividade do fato histórico, em toda a sua objetividade.

Em suas formas de educação das sensibilidades, a aura está presente na exposição de documentos monumentos nos arquivos, quando “os tesouros” do acervo são iluminados. A aura da autoridade retorna, no entanto, também nas formas de reprodutibilidade técnica (HUYSSSEN, 2000). Está presente como ilustração e prova de representações históricas canônicas, tanto nos livros didáticos (BUENO, 2011), como nos *sites* de arquivo, quanto nas mídias.

Não raro esses documentos/monumentos são levados, também, para os livros didáticos, publicados como evidência e “ilustração”. Da exposição monumental ao livro didático, e deles para nossos hábitos de leitura e de produção de conhecimento histórico educacional, essa relação com os documentos monumentalizados continua a fazer parte de nossa educação sensível, tanto quanto da cultura escolar.

Em quase todos os livros didáticos da atualidade, encontramos propostas de leituras de imagens nas atividades ou exercícios destinados aos alunos. Essas propostas inserem-se em uma longa tradição, que prioriza a observação e a interpretação da imagem visual pelo reconhecimento por semelhança dos objetos referentes ou pelo reconhecimento das cenas representadas. Ou seja, sugerem que o aluno faça a descrição do que ele vê na imagem. Algumas atividades solicitam, ainda, que o aluno busque semelhanças entre o que é representado na imagem e a informação indicada no texto escrito.

A partir do lançamento do PCN e do aprimoramento dos julgamentos de PNLD em 1999, as propostas de leitura de imagem utilizadas como documentos históricos, apresentadas pelos exercícios dos livros didáticos, ganharam maior projeção nos impressos didáticos.

Dentro dessas possibilidades de uso de imagens visuais como documentos históricos, como forma de exercitar a prática de leitura como metodologia de aprendizagem, destacamos os exercícios dos livros didáticos de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Júnior (2000). O Manual do professor dessa coleção sugere que:

Ao trabalhar com documentos visuais, busca-se atingir os mesmos objetivos propostos com documentos escritos, mas são necessários procedimentos específicos:

Contato inicial: primeira impressão da obra, a ideia de conjunto.

Descrição: descrever significa decompor as imagens, ou seja, separar as partes educar-se a observar aquilo que não é aparentemente visível. É fundamental que os alunos descrevam todos os seus detalhes, pois só assim conseguirão ir além do óbvio aparente.

Registro: anotar todos os elementos percebidos, quais emoções foram despertadas a partir de determinada imagem, o que não foi compreendido e até mesmo aspectos referentes à cor, textura, movimento, etc.

Interpretação: não há uma única interpretação possível, ainda que se conheçam as intenções do autor. A partir de informações (valores, visões de mundo) de quem interpreta, busca-se a relação entre objetividade e subjetividade no processo interpretativo. O aluno não deve ser cerceado em sua interpretação, mas é importante que se exija a argumentação com base em informações quanto ao autor, estilo artístico ou técnico de uma obra. Assim, ao interpretar com argumentos, o aluno estará sempre fazendo comparações de estilos artísticos ou técnicos das obras de uma época para a outra, ou, ainda, de uma mesma época. (Manual do Professor, 2000, p.15)

No livro analisado, destinado aos alunos da 6ª série, encontramos no capítulo 5 um tipo de exercício que apresenta a seguinte chamada: “Trabalhando com documentos visuais” (Figuras 27 e 28). Nesta atividade é solicitado que o aluno faça comparações entre imagens visuais e responda questões que desvendem como os povos nativos da América foram vistos por diferentes viajantes europeus. Para a realização dessa tarefa, é proposta uma sequência de reproduções de gravuras produzidas em diferentes épocas. Aparecem impressas, no mesmo espaço da página 94, as iconografias de Hans Staden, Theodor de Bry, Jean de Léry, todas do século XVI. Além dessas figuras, é impressa uma gravura que trata do mesmo tema, realizada

pelo artista brasileiro Cândido Portinari, no século XX. As gravuras são numeradas e acompanhadas por legendas, a indicação dos autores das obras, datas de sua feitura e dados biográficos dos autores. São propostas as seguintes atividades aos alunos:

- 1- Descreva as imagens 1, 2 e 5, das páginas anteriores, observando o aspecto físico e as vestimentas dos indivíduos retratados. Observe e descreva também a paisagem.*
- 2- Identifique as datas em que as imagens 1, 2, e 5 foram publicadas.*
- 3- Há semelhanças quanto aos temas representados nessas imagens? Quais são elas?*
- 4- Quais diferenças você observou entre as imagens de Hans Staden (imagem 1), Theodor de Bry (imagem 2) e Cândido Portinari (imagem 5)?*
- 5- Descreva as imagens 3 e 4, observando o aspecto físico dos personagens retratados, os objetos, os animais e a paisagem.*
- 6- Os nativos que aparecem na imagem 3 foram representados fisicamente semelhantes aos europeus. Quais seriam essas semelhanças?*
- 7- Na sua opinião há uma imagem mais verdadeira que as outras para representar os povos nativos da América portuguesa? Por quê?
(p. 96)*

Esta tendência de exercícios, buscando trabalhar imagens visuais como documentos históricos, nos últimos anos, foi se tornando hegemônica nos livros didáticos de História do ensino fundamental. São atividades que procuram valorizar a descrição dos objetos representados nas imagens, articulando os conteúdos das imagens visuais às informações trazidas pelos textos escritos, a partir de questões que dirigem a interpretação. Entendemos que estes formatos de exercícios vêm ganhando espaço nos meios escolares, pois caracterizam-se por sugerir atividades controladas, que buscam extrair da imagem uma determinada informação. Assim, o professor pode trabalhar apenas com uma série limitada de respostas, controlando a pluralidade de interpretações que as imagens visuais podem suscitar nos leitores. Essa mesma tendência hegemônica pode ser observada nas atividades educativas de *sites* de arquivos, de modo que podemos nos perguntar em que medida essas criações midiáticas configuram-se como formas de educação das sensibilidades, e, em seus diálogos com as produções de materiais escolares flagradas nesse percurso reflexivo, apontam-nos correspondências entre as criações da modernidade do final do século XIX e as da contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.
- BREFE, Ana Cláudia Fonseca. História nacional em São Paulo: o Museu Paulista em 1922. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 10-11, n. 1, 2003.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. **O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre os intérpretes do Brasil**. São Paulo: UNESP, 2005.
- BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. Campinas: UNICAMP, 2011.
- CALZADA I OLIVELLA, Maria. **Les fonts primàries a l'ensenyament: la relació entre el món escolar i l'arxiu**. Tese de doutorado. Universidade de Barcelona, Espanha, 2007.
- GUIMARÃES, Maria de Fátima. **O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900-1920)**. Campinas: UNICAMP, 2007.
- HUYSEN, Andréas. **Seduzidos pela Memória. Arquitetura, Monumentos, Mídia**. RJ: Aeroplano, 2000.
- MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI, Roberto Jr. **História Temática: diversidade cultural e conflitos. 6ª série**. São Paulo: Scipione, 2000.
- MORAES FILHO, Ney. **Educação dos sentidos na Escola Nova: dimensões do uso de audiovisuais no ensino de História (1920-1960)**. 1993. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- PANIZZOLO, Claudia. **João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade**. (Tese de doutoramento). São Paulo: PUC-SP, 2006.
- PETRY, Marília Gabriela. Museu escolar: o que dizem os inventários (Santa Catarina / 1941-1942). In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória. VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil, 2011.
- PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. Campinas: UNICAMP, 2010.

RABARDEL, Pierre. Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie, in Clot, Y. (ed.), **Avec Vygotsky**, 241-265, Paris: La Dispute, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.52, pp. 74-87.

VIDAL, Diana G. **O exercício Disciplinado do Olhar**. Livros, Leituras e Práticas da Formação Docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Coleção estudos CDAPH. Série Historiografia.2001.

¹ http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm

² http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_011.html

³ AGUAYO, A. M. Didática da escola nova, Coleção Atualidades Pedagógicas, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1970, 14ª Edição (1ª edição:1932), p. 223.