

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA CHAVES ZEN

**NARRATIVAS VISUAIS DO BRASIL OITOCENTISTA:
UM ESTUDO SOBRE APROPRIAÇÃO DE IMAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR**

**CAXIAS DO SUL
2013**

ALESSANDRA CHAVES ZEN

**NARRATIVAS VISUAIS DO BRASIL OITOCENTISTA:
UM ESTUDO SOBRE APROPRIAÇÃO DE IMAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, Cidade Universitária, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

Z54n Zen, Alessandra Chaves
Narrativas visuais do Brasil oitocentista : um estudo sobre
apropriação de imagens no cotidiano escolar / Alessandra Chaves
Zen.- 2013.
95f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
“Orientação: Profª Drª Nilda Stecanela”

1. História (Ensino fundamental). 2. Educação – História.
3. História cultural. 4. Educação – Instrução visual. I. Título.

CDU 2.ed.: 37.016:94

Índice para o catálogo sistemático:

1.História (Ensino fundamental)	37.016:94
2.Educação – História	37(091)
3.História cultural	930.85
4.Educação – Instrução visual	37.091.33-027:78.091

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

***“Narrativas visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre
apropriação de imagens no cotidiano escolar”***

Alessandra Chaves Zen

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 10 de abril de 2013.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Maria Stephanou (UFRGS)

Dra. Natália Pietra Mendez (UFRGS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGC/TE 029/0089530

Para Nilda.

Para Katani.

PREFÁCIO

Não construí esse estudo em um instante: ele resulta de uma caminhada no campo intelectual. Tampouco o fiz sozinha: uma pluralidade de gestos de outras pessoas acompanha, e até mesmo antecede, a feitura desse trabalho. É com satisfação que aqui manifesto meus agradecimentos a quem contribuiu seja com sua escuta ou suas palavras, seja com seu olhar.

À professora Nilda Stecanela pela confiança depositada – e tantas vezes manifestada – nesse estudo do qual é orientadora, minha gratidão. Sua obra serve como exemplo para a construção do meu próprio trabalho. À professora Katani Monteiro de quem anos atrás tive a indicação das imagens como temática para estudo, agradeço a excelência de sua presença em minha trajetória acadêmica.

Meus agradecimentos à Clenia Maria Zanella e a Luzmari Camargo, minhas professoras de longa data, que com gestos atenciosos me auxiliaram em que lhes foi possível. Agradeço ainda aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul que contribuíram com seus ensinamentos e manifesto aos colegas do curso meu contentamento pela convivência e pela experiência compartilhada de sermos mestrandos, mais particularmente lembro de Letícia Borges Poletto com quem partilhei êxitos e inquietudes no caminho que se fez.

De maneira especial quero agradecer aos estudantes que se dispuseram a responder perguntas, a declarar suas práticas contribuindo por meio de seus relatos com a pesquisa desenvolvida. Suas palavras ecoam por toda a extensão desse trabalho.

Agradeço ainda a Rejane Adames que com sua escuta atenciosa e sabedoria me acompanhou durante grande parte do período da construção desse trabalho com o propósito de tornar mais fácil a tarefa de comunicá-lo oralmente e a Lisandra Zen Borges que leu e revisou o texto escrito.

Enfim, terminada a tarefa – nem sempre fácil – de produção desse estudo investigativo, agradeço as professoras Maria Stephanou, Natalia Pietra Méndez e Terciane Ângela Luchese pela disponibilidade e aceite do convite para fazer parte da banca examinadora do trabalho. Seus doutos olhares, por certo, muito podem acrescer a esse estudo que por ora comunico.

Vacaria, janeiro de 2013.

RESUMO

Essa pesquisa se inscreve no campo da Educação e trata sobre a apropriação de imagens no cotidiano escolar ancorada nos pressupostos teóricos da História Cultural. As construções teóricas de Roger Chartier relacionadas ao conceito de apropriação e de Michel de Certeau referentes às estratégias e às táticas de apropriação servem como referenciais para o desenvolvimento da investigação empreendida. Entretanto, com o propósito de cercamento do tema e de constituição e compreensão do objeto de investigação, também outros estudiosos se encontram referenciados ao longo da escrita que comunica o estudo. Quatro imagens produzidas no Oitocentos brasileiro foram selecionadas para o estudo e apresentadas aos estudantes tendo como suporte material exemplares de 7º e 8º anos (correspondentes às 6ª e 7ª séries) do Ensino Fundamental da coleção didática Para Viver Juntos: História, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011, 2012, 2013). Trata-se das imagens *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria*, do pintor francês Jean-Baptiste Debret, e *Colheita de café* e *Dança do lundu*, do artista de Augsburg Johann Moritz Rugendas. Os relatos verbais e escritos de dezoito estudantes das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Vacaria/RS, constituem o *corpus* empírico dessa investigação que tem como propósito responder como os estudantes se apropriam das narrativas visuais do Brasil oitocentista, produzidas pelos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, que se encontram reproduzidas nos livros didáticos de História em circulação no cotidiano escolar. É a partir dos procedimentos indicados pela análise textual discursiva, metodologia de análise tomada na perspectiva de Roque Moraes, que o material produzido no campo de investigação é organizado, analisado e interpretado. Com o estudo empreendido é possível afirmar que são positivas as expectativas dos estudantes acerca das imagens de que se apoderam no cotidiano escolar; que as práticas de apropriação das imagens no interior da sala de aula ainda que sejam variadas, acontecem marcadamente sob a vigilância das professoras que determinam as *maneiras de fazer*, que estabelecem – ou procuram estabelecer – sentidos para as obras visuais apreendidas, que autorizam as leituras praticadas; que as leituras de imagem dos estudantes comportam *olhares* particulares e aninham referências singulares, mas também suas interpretações são produzidas a partir de experiências, de conhecimentos que compartilham com seus colegas de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas visuais. Apropriação. Ensino de História. História Cultural. História da Educação.

ABSTRACT

This research is in the field of Education and deals with the appropriation of images in everyday school life anchored in the theoretical presuppositions of Cultural History. The theoretical basis of Roger Chartier related to the concept of ownership and Michel de Certeau referring to strategies and tactics of appropriation serve as references for the development of this research. However, other scholars are also references throughout the writing that communicate the purpose of the subject and the constitution and understanding the object of this investigation. Four images produced in the nineteenth century in Brazil were selected for the study and presented to students. Those images were used as supported material and copies of the 7th and 8th graded books (corresponding to the 6th and 7th grades) of Elementary School of didactic collection 'To Live Together: History' were distributed by the National Program of Textbook (PNLD 2011, 2012, 2013). The images are 'An official tour with his family and Shoe Store' by the French painter Jean-Baptiste Debret, and 'The harvest of coffee and the Dance of lundu' by the artist Johann Moritz Rugendas Augsburg. The verbal and written reports of eighteen elementary students of a local state school in the city of Vacaria/RS, form the empirical corpus of this study. Such research aims to answer how students appropriate the visual narratives of the nineteenth-century in Brazil, produced by the artists Jean-Baptiste Debret and Johann Moritz Rugendas which are reproduced in textbooks of history available for the school routine. The material produced in the field of this research is organized, analyzed and interpreted from the procedures indicated in textual discourse analysis and analysis methodology taken by Roque Moraes. By the study undertaken in can be said that the expectations of students about the pictures that are held in school life are positive, and the practices of appropriation of images inside the classroom even though they varied, markedly occur under the supervision of teachers. These teachers determine the ways to do, to establish – or try to establish meanings for visual works caught allowing the readings practiced. Students' readings of images show particular view and join singular references but also their interpretations are produced from experiences of knowledge they share with their classmates.

KEYWORDS: Visual Narratives. Appropriation. Teaching of History. Cultural History. History of Education.

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 – Jean-Baptiste Debret, Um funcionário a passeio com sua família, século XIX..	18
Figura 2 – Jean-Baptiste Debret, Sapataria, século XIX.....	19
Figura 3 – Johann Moritz Rugendas, Colheita de café, século XIX.....	19
Figura 4 – Johann Moritz Rugendas, Dança do lundu, século XIX.....	20
Figura 5 – Páginas iniciais da seção Arte e Cultura em que se encontra reproduzida a imagem Um funcionário a passeio com sua família, de Jean-Baptiste Debret.....	58
Figura 6 – Páginas finais da seção Arte e Cultura em que se encontra reproduzida a imagem Dança do lundu, de Johann Moritz Rugendas.....	59
Figura 7 – Página de Para Viver Juntos – História com reprodução da imagem Dança do lundu, de Johann Moritz Rugendas.....	60
Figura 8 – Página de Para Viver Juntos – História com reprodução da imagem Sapataria, de Jean-Baptiste Debret.....	61
Figura 9 – Página de Para Viver Juntos – História com reprodução da imagem Colheita de café, de Johann Moritz Rugendas.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I – TRAJETÓRIA DO ESTUDO INVESTIGATIVO	
1 A TRAJETÓRIA DO ESTUDO INVESTIGATIVO: DAS IMAGENS ÀS APROPRIAÇÕES.....	13
1.1 AS IMAGENS COMO OBJETO DO ESTUDO.....	14
1.2 A APROPRIAÇÃO COMO APORTE CONCEITUAL.....	20
1.3 A ESCOLA COMO CENÁRIO DA PESQUISA.....	23
1.4 OS ESTUDANTES COMO INTERLOCUTORES EMPÍRICOS: A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	24
1.5 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS NO CAMPO DA PESQUISA	30
PARTE II – CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS IMAGENS	
2 IMAGENS DO BRASIL OITOCENTISTA: AO TEMPO DA PRODUÇÃO.....	35
2.1 O CENÁRIO BRASILEIRO NA PRIMEIRA METADE DO OITOCENTOS.....	36
2.2 O BRASIL PELO OLHAR DOS ARTISTAS VIAJANTES DEBRET E RUGENDAS.....	39
2.3 A ARTE NAS DÉCADAS INICIAIS DO SÉCULO XIX.....	48
PARTE III – RECEPÇÃO DAS IMAGENS	
3 IMAGENS DO BRASIL OITOCENTISTA: AO TEMPO DA RECEPÇÃO.....	52
3.1 A MATERIALIDADE DAS IMAGENS: O LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE..	52
3.1.1 O uso de imagens em livros escolares: registros acerca de uma prática.....	54
3.1.2 Os livros didáticos da coleção <i>Para Viver Juntos – História</i>: suportes das imagens da pesquisa.....	57
3.2 <i>MANEIRAS DE FAZER</i> COTIDIANAS: AS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DAS IMAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR INVESTIGADO.....	65
3.3 AS IMAGENS SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES: AS INTERPRETAÇÕES PRODUZIDAS PARA AS NARRATIVAS VISUAIS APROPRIADAS.....	70
CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS.....	89
ANEXO A – QUADRO GERAL DA AMOSTRA DA PESQUISA.....	90
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	91
ANEXO C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS ORAIS.....	92
ANEXO D – ORIENTAÇÃO PARA REGISTRO ESCRITO DAS LEITURAS DAS IMAGENS DA PESQUISA.....	93
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	94

INTRODUÇÃO

Esse estudo que se inscreve no campo da Educação trata sobre a apropriação de imagens no cotidiano escolar ancorado nos pressupostos teóricos da História Cultural. As construções teóricas de Roger Chartier relacionadas ao conceito de apropriação e de Michel de Certeau referentes às estratégias e às táticas de apropriação servem como referenciais para o desenvolvimento da investigação empreendida. Mas na trajetória percorrida na feitura do trabalho, com o propósito de cercamento do tema e de constituição e compreensão do objeto de investigação, recorro ainda a outros estudiosos que se encontram referenciados ao longo da escrita que comunica o estudo.

O texto escrito na primeira pessoa do singular antes de se configurar um monólogo expressa o entrelaçamento de vozes que constituem o estudo em um contínuo diálogo estabelecido, seguindo elaborações de Stecanela (2010), entre empiria, teoria e autoria. E até mesmo o próprio leitor – ainda que não sabido –, por vezes ao tempo da escrita, é também feito um de meus interlocutores.

Para a organização, análise e interpretação do material produzido no campo de investigação optei pelos procedimentos indicados pela análise textual discursiva: uma metodologia de análise de materiais textuais de que me aproprio a partir de Roque de Moraes.

Os relatos verbais e escritos de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Vacaria/RS, constituem o *corpus* empírico dessa investigação em que busco conhecer como os estudantes se apropriam das narrativas visuais do Brasil oitocentista, produzidas pelos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, que se encontram reproduzidas nos livros didáticos de História em circulação no cotidiano escolar. Quatro imagens produzidas por esses artistas viajantes foram escolhidas para serem apresentadas aos estudantes tendo como suporte que lhes confere visibilidade livros escolares endereçados aos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da coleção didática *Para Viver Juntos – História*. Trata-se das imagens *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria*, produzidas por Debret, e *Colheita de café* e *Dança do lundu*, elaboradas por Rugendas. Tomadas nessa pesquisa como narrativas visuais, essas imagens contam sobre o cotidiano do Oitocentos brasileiro, evocam ou originam textos, reclamam a interpretação dos estudantes – seus leitores/espectadores – feitos por ocasião da presente investigação, meus interlocutores empíricos.

O texto dissertativo está dividido em três partes. A primeira parte apresenta a *Trajétoria do estudo investigativo*, a seção seguinte abarca o *Contexto de produção das*

imagens e a parte três do texto está reservada à *Recepção das imagens*. Cada uma das três partes traz um título geral que abre a escrita do capítulo apresentando ao leitor os assuntos abordados e apresentados em suas subdivisões.

Em *A trajetória do estudo investigativo: das imagens às apropriações* – título que abre a escrita do capítulo um – apresento o caminho percorrido na construção da pesquisa. Ao longo das cinco subdivisões que formam esse capítulo estão explicitados o objeto do estudo, a interrogação que motivou e norteou a investigação, os conceitos e as teorizações que ancoram o trabalho, o cenário e os sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos seguidos na construção e na análise do material produzido no campo de investigação. As motivações que me levaram há alguns anos ao estudo das imagens, o interesse em construir um objeto de estudo em torno dessa temática decorrente do encantamento que guardo pelas representações visuais e a historicidade das imagens da pesquisa também fazem parte da escrita dessa primeira seção.

A escrita da parte dois do texto está voltada ao tempo da produção das imagens da pesquisa: os anos mil e oitocentos. Assim na primeira subdivisão do capítulo *Imagens do Brasil oitocentista: ao tempo da produção*, trato sobre o contexto brasileiro a partir da chegada da Corte lusitana em sua colônia americana. As práticas, as maneiras, os costumes coloniais, as mudanças ocorridas a partir da chegada de d. João no Brasil em 1808 e as permanências dos costumes da terra constituem o assunto dessa primeira subdivisão que tem por título *O cenário brasileiro na primeira metade do Oitocentos*. A vinda dos artistas europeus Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas ao Brasil, a formação no campo artístico desses artistas viajantes, os traços que caracterizam suas composições de temática brasileira e a publicação de seus livros álbuns de caráter pitoresco é o assunto de *O Brasil pelo olhar dos artistas viajantes Debret e Rugendas*. A escrita sobre os movimentos artísticos predominantes em um período que se estende das décadas finais dos anos mil e setecentos até meados do século XIX faz parte da seção *A arte nas décadas iniciais do Oitocentos* que encerra a parte dois do estudo.

Depois de atentar para o tempo da produção, o tempo da recepção das imagens é o assunto abordado em *Imagens do Brasil Oitocentista: ao tempo da recepção*, capítulo pertencente à terceira divisão do estudo. Essa seção está dividida em três partes que abordam em seu conjunto os suportes materiais em que as imagens da pesquisa foram apresentadas, as práticas que delas se apropriam no contexto escolar investigado e as interpretações produzidas pelos estudantes para as obras visuais *Um funcionário a passeio com sua família*, *Sapataria*, *Colheita de café* e *Dança do lundu*. A escrita das duas subdivisões finais dessa terceira parte

do estudo – a saber: *Maneiras de fazer cotidianas: as práticas de apropriação das imagens no contexto escolar investigado* e *As imagens sob o olhar dos estudantes: as interpretações produzidas para as narrativas visuais apropriadas* – foi produzida em intenso diálogo entre a teoria e a empiria resultando em um texto permeado pela voz dos estudantes que contribuíram com o estudo através dos seus relatos e perpassado pelas teorias que ancoram a pesquisa.

A partir desse texto introdutório apresento a estrutura pela qual a pesquisa é comunicada e anuncio os assuntos desenvolvidos ao longo da dissertação. Optei por uma apresentação sucinta, organizada basicamente de maneira a adiantar ao leitor os conceitos e teorizações que ancoram a investigação – sem desenvolvê-los –, o objeto do estudo, a questão da pesquisa e os assuntos tratados em cada uma das três divisões que compõem o trabalho. Essas divisões comportam subdivisões que tratam de assuntos específicos, mas que também guardam relações entre si e com as demais seções que compõem o estudo. Por fim, afóra as intenções desse protocolo de leitura, decerto cada leitor se apropriará desse texto da maneira que lhe aprouver.

PARTE I

TRAJETÓRIA DO ESTUDO INVESTIGATIVO

Como numa oficina ou num laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa resultam de seu aporte, mais ou menos original, no campo onde ela se tornou possível.

Michel de Certeau

1 A TRAJETÓRIA DO ESTUDO INVESTIGATIVO: DAS IMAGENS ÀS APROPRIAÇÕES

A reprodução da imagem *Desembarque de Cabral em Porto Seguro*, produzida pelo artista brasileiro Oscar Pereira da Silva na segunda década dos anos mil e novecentos, projetada em uma tela branca que pendia do alto de uma das paredes da sala de aula e a pergunta incomum lançada pela professora em uma das aulas da disciplina de Introdução ao Ensino da História do curso de Licenciatura em História a respeito da cena apresentada, despertariam meu interesse pelo estudo das imagens. Desde então, há pelo menos oito anos, as imagens estão entre os temas mais diletos das leituras que faço: quer sejam aquelas leituras realizadas simplesmente pelo gosto de ler e deleite do olhar; quer sejam aquelas praticadas na busca de um conhecimento em particular. Se ao longo destes oito anos o tempo da produção das imagens foi o enfoque privilegiado por mim – sobretudo atentando para o contexto, as circunstâncias, condições e motivações da produção das obras visuais e também seus produtores –, por ora volto a atenção também para o tempo da recepção desses artefatos culturais. Ancorada nos referenciais teóricos da História Cultural investigo, nesse estudo inscrito no campo da História da Educação, como os estudantes se apropriam no cotidiano escolar de imagens do Brasil oitocentista produzidas pelos artistas viajantes Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas.

Nesta primeira parte de escrita do trabalho proponho-me a apresentar a *Trajatória do Estudo Investigativo*. Seguindo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa¹, o verbete “trajetória” – do latim *trajectore*, “o que atravessa” – significa “linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento”. A ideia de trajetória supõe, assim, um percurso, um trajeto percorrido por algo ou alguém. Nesta seção, uso a ideia de “trajetória” para explicitar o caminho percorrido na construção desse estudo em nível de mestrado que por ora é apresentado. Mas por certo, mais do que os movimentos empreendidos em tal tarefa que se fez ao longo de dois anos – em um período que se estende de março de 2011 a março de 2013 –, o que o leitor encontrará no texto – afora sua liberdade inventiva, criadora de leituras plurais – é uma descrição dos pontos teóricos, conceituais e metodológicos relevantes que configuram a (metafórica) trajetória seguida na feitura desse trabalho investigativo.

O objeto do estudo, a interrogação que motiva e norteia a investigação, os conceitos e as teorizações que ancoram o trabalho, o cenário e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos

¹FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4ª ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1973.

metodológicos seguidos na construção do *corpus* empírico e na análise dos dados são, pois, os pontos – passos praticados, articulados, no trajeto percorrido – privilegiados na escrita que segue.

1.1 AS IMAGENS COMO OBJETO DO ESTUDO

Não basta ver imagens; é preciso olhar (...)
Sandra Pesavento

*Se descobrirmos que sabemos, então talvez
possamos reunir coragem para olhar.*
Wendy Beckett

Na primeira metade do Oitocentos, na década de trinta, dois livros álbuns com estampas de temática brasileira eram publicados na França. Não eram os únicos, por certo, a pôr em circulação imagens do Brasil, mas era neles que se encontravam reproduzidas as imagens contempladas nessa investigação. Trata-se das publicações ilustradas *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (Viagem pitoresca e histórica ao Brasil), de Jean-Baptiste Debret, e *Voyage pittoresque dans le Brésil* (Viagem pitoresca através do Brasil), de Johann Moritz Rugendas². Na obra do artista francês encontravam-se litografadas, dentre mais de duas centenas de imagens, as composições *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria* enquanto que as composições *Dança do lundu* e *Colheita de café* surgiam reproduzidas no livro ilustrado de Rugendas composto por cem litografias³ sobre o Brasil, realizadas a partir de desenhos do artista. Foi tendo como suporte estes livros de caráter pitoresco – conforme se lê em seus títulos – que as imagens selecionadas para esse estudo investigativo, acima anunciadas, passaram a circular mais amplamente àquela época, encontraram olhares plurais e foram apropriadas por públicos diversos. O que me proponho a estudar, no entanto, não são as variadas formas materiais, os modos de circulação, as maneiras como essas imagens foram interpretadas e usadas pelos públicos que alcançaram no oitocentos, mas a elas atento em um outro contexto, em um outro tempo. Me interesse,

²A obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de Jean-Baptiste Debret, foi publicada dos anos 1834 a 1839, por Firmin Didot, em Paris; e *Viagem pitoresca através do Brasil*, de Johann Moritz Rugendas, teve sua feitura iniciada também em Paris na segunda metade da década de vinte do Oitocentos – mais especificamente em 1826 – sendo concluída em 1835 pela Casa Litográfica Engelmann e Cia.

³A litografia é uma técnica de impressão. Conforme explica Lago, “no processo da litografia desenha-se sobre uma pedra calcária, lisa e porosa a imagem desejada com instrumentos apropriados, como lápis e pincéis especiais. Para a impressão, coloca-se a folha de papel sobre a pedra úmida e preparada e usa-se a prensa para obter a estampa. O artista executa geralmente o desenho preparatório num papel transparente de decalque, que tem a vantagem de permitir-lhe reproduzir sua imagem original, sem precisar invertê-la”. LAGO, Pedro Corrêa do. A viagem pitoresca de Debret. In: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. *Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009. p. 59.

passados aproximadamente dois séculos de sua produção, em tomá-las para estudo em circulação no espaço escolar tendo como suporte livros didáticos de História aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011, 2012, 2013) e mais particularmente os livros da coleção *Para Viver Juntos: História – 7º e 8º anos do Ensino Fundamental*. Pergunto-me como os estudantes se apropriam das narrativas visuais do Brasil oitocentista, produzidas pelos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, que se encontram reproduzidas nos livros didáticos de História em circulação no cotidiano escolar. E esta interrogação norteia a investigação que empreendo.

Apesar de os esforços de investigação estarem voltados nesse trabalho para as apropriações que os estudantes reservam às imagens *Um funcionário a passeio com sua família*, *Sapataria*, *Dança do lundu* e *Colheita de café* que circulam no interior da escola reproduzidas nos livros escolares de História, é necessário dizer que a presença e a circulação destas estampas litografadas nos álbuns *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* e *Viagem pitoresca através do Brasil*⁴, nos anos que mediarão o Oitocentos, não será uma questão desconsiderada ou tomada como irrelevante: foi tendo os livros de Debret e Rugendas como suporte que estas imagens, impressas por meio da litografia, circularam àquela época e alcançaram determinados públicos. Pois bem, nesse estudo, as imagens que foram escolhidas nos anos mil e oitocentos para comporem os álbuns dos artistas europeus Debret e Rugendas são abordadas transitando em um outro contexto para o qual não foram originalmente produzidas – o contexto escolar. Tendo agora o livro didático como suporte que lhes confere visibilidade resultam submetidas a diferentes apropriação do público escolar. É, pois, tendo em conta que é a articulação de contextos diferenciados de produção e consumo que “permite demonstrar como é dinâmico o processo de atribuição de sentido à imagem e identificar as funções que ela desempenha”, conforme asseguram Lima e Carvalho (2003, p. 8), que reservo lugar nessa pesquisa para pensar essas imagens também em seu tempo de produção.

Conforme já assinalado, as imagens objeto desse estudo, foram produzidas nas décadas iniciais do século XIX – o ano exato de feitura dos desenhos não pode ser precisado mas é possível dizer que foram realizados, tomando em consideração conjuntamente os desenhos de Debret e de Rugendas, em um período estabelecido entre anos 1820 e 1830 –

⁴As imagens litografadas de Jean-Baptiste Debret *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria* fazem parte do segundo tomo do livro álbum *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Volume esse dedicado aos costumes e ao cotidiano na cidade do Rio de Janeiro e seus arredores – o primeiro volume dessa obra do artista francês foi reservado aos índios e a natureza brasileira enquanto que o terceiro volume tem como temática a Corte e a elite. As litografias *Dança do lundu* e *Colheita de café* fazem parte, respectivamente, da 3ª e 4ª divisões do álbum *Viagem pitoresca através do Brasil*, de Johann Moritz Rugendas. A terceira divisão do álbum agrupa trabalhos de temáticas variadas incluindo assuntos referentes aos índios e aos europeus; os “Usos e costumes dos negros” são assuntos tratados na quarta divisão do álbum.

pelos artistas viajantes Debret e Rugendas em suas estadas no Brasil e mais tarde ganharam, litografadas, as páginas de seus livros ilustrados publicados tempos depois que retornaram à Europa. Todavia, essas composições visuais não são reproduções precisas da realidade brasileira observada, não se constituem em registros exatos de um tempo passado apreendido pelos artistas. São antes, representações da realidade forjadas conforme os códigos, as concepções, as sensibilidades da época de sua produção na qual estão também implicados os seus criadores. Enquanto representação, seguindo Pesavento (2008b, p. 104), as imagens “são sempre fruto de um ato de criação e de uma invenção do mundo. (...) constituem uma interpretação e uma experiência do vivido, ao mesmo tempo individual, social e histórica”. Como representação, ainda segundo a estudiosa, as imagens portam em si a ambivalência de ser e não ser o real representado; nelas comportam a condição de serem *mímesis* e *fictio*. A *mímesis*, escreve Pesavento (idem, p. 105), é a “propriedade de similitude que permite o reconhecimento do representado e da criação”; o *fictio*, “aponta para a metáfora, para a alegoria e para outras manifestações de caráter simbólico, sinalizando para além daquilo que é exibido”. Nestes termos, as imagens como representação reúnem, pois, imitação e criação da realidade observada.

Nas imagens produzidas pelos já referidos artistas viajantes – sempre considerando aquelas selecionadas para essa pesquisa – fazeres cotidianos do Oitocentos são representados; nestas suas cenas o trabalho e costumes da terra servem como motivos para as composições feitas: a recolha de grãos de café – romantizada ao olhar do artista viajante alemão – e a dança do lundu praticada ao ar livre são produzidas por Rugendas enquanto que a saída de uma família oitocentista à rua para passeio e a feitura artesanal de calçados em uma loja de sapateiro do Rio de Janeiro são pintadas por Debret. Estas imagens contam sobre a vida vivida cotidianamente – conforme foi percebida pelos artistas – na época da sua produção, suscitam narrativas, aventam histórias, evocam ou originam textos ou discursos, reclamam a interpretação daquele – ou daqueles – que as observa; são, pois, narrativas de acontecimentos passados. Lembrando Pesavento (2008b, p. 109), assim como os textos, as imagens são narrativas ou discursos sobre o mundo “que têm na realidade o seu referente – seja para confirmá-lo, negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo”. Por sua vez, os espectadores – ou leitores⁵ –, recorrendo agora às construções teóricas de Chartier (1990), conferem a estas

⁵No que se refere à possibilidade de *leitura* de imagens, Sandra Jatahy Pesavento assegura que as imagens comportam em si a propriedade física de dar-se a *ver* e de produzir-se como imagem visual, e a propriedade semântica de dar-se a *ler* – a partir de códigos específicos. Propriedades estas que se mostram “indissociáveis e imediatas”. Para a estudiosa, os textos e as imagens, como elaborações visuais e mentais, “operam na esfera da verossimilhança, oferecendo *leituras* possíveis, expressando sensibilidades, experiências de vida, percepções do real, visões do mundo” [grifos meus]. PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história

obras imagéticas sentidos plurais, múltiplos, móveis, outorgados consoante as suas expectativas e competências, mas não livre de constrangimentos e restrições; construídos mediante a relação estabelecida entre a imagem, o suporte que a materializa e a prática – ou as práticas – que dela se apodera – ou dela se apoderam.

Para conduzir essa pesquisa que tem como objeto de estudo questões relativas à apropriação de imagens no cotidiano escolar, recorro aos referenciais teóricos da História Cultural buscando fundamentação – sobretudo, mas não unicamente – nas teorizações de Roger Chartier relacionadas ao conceito de apropriação e de Michel de Certeau conferindo atenção aos seus conceitos de estratégia e tática. Buscando a historicidade das imagens em questão atento para suas condições de produção, circulação e apropriação, considerando primordialmente sua trajetória pelo contexto escolar.

Mas o que motiva a escolha pelas imagens como objetos constituintes desse estudo?

O interesse em construir um objeto de estudo em torno das imagens decorre do encantamento que guardo pelas representações visuais, mais particularmente, àquelas produzidas no início do século XIX brasileiro por artistas viajantes. Anteriores à fotografia⁶, essas imagens realizadas nas décadas iniciais do anos Oitocentos ainda conservam em sua produção o compromisso do artista com a verossimilhança, concentram-se assim na representação do que é observado. A decisão, ou antes a insistência, em tomá-las em circulação no espaço escolar tendo os livros didáticos de História como objetos que lhes servem de suporte está aliada a minha vivência profissional e a formação no campo da Educação, nas áreas da Pedagogia e da História. A sabida relevância dos nomes de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas na criação da iconografia oitocentista brasileira e a presença amiúde de imagens suas reproduzidas nos livros escolares de História foram determinantes para que as obras visuais escolhidas fossem de suas autorias. Decidir pelos quatro títulos não foi tarefa fácil. A escolha esteve ancorada em alguns critérios: a reprodução das imagens nos livros didáticos e nos livros álbuns oitocentistas e a temática das

cultural. In: _____; SANTOS, Nádia Maria W.; ROSSINI, Miriam de S. (orgs). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 111. Aberto Manguel também aborda em seus escritos a questão da *leitura* de imagens (refiro-me a seus livros *Uma história da leitura* e *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*). Sobre a possibilidade de um “sistema coerente para ler as imagens, similar àquele que criamos para ler a escrita (um sistema implícito no próprio código que estamos decifrando)”, Manguel se mostra cauteloso. “Talvez”, escreve ele, “em contraste com um texto escrito no qual o significado dos signos deve ser estabelecido antes que eles possam ser gravados na argila, ou no papel, ou atrás de uma tela eletrônica, o código que nos habilita ler uma imagem, conquanto impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado *após* a imagem se constituir (...)” [grifo do autor]. MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichmberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 32-33. Tanto Sandra Jatahy Pesavento como Alberto Manguel, autores referidos nesse estudo, admitem por seus escritos a possibilidade de *leitura* das imagens. Nesse estudo, pois, usarei as expressões *leitura de imagens* e/ou *leitores de imagens*, ancorada nas ideias desses autores.

⁶A invenção da fotografia é oficialmente atribuída ao francês Louis Jacques Mandé Daguerre e data de 1839.

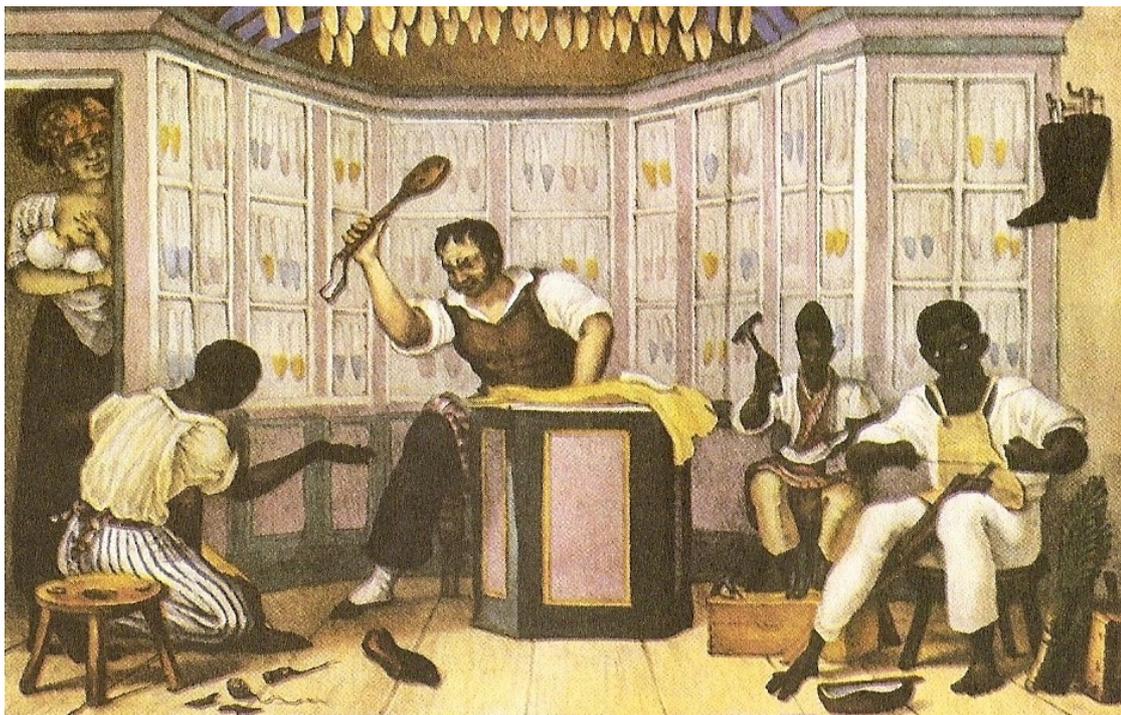
composições. A condição primeira para a escolha foi a presença das imagens nos exemplares didáticos da coleção *Para Viver Juntos: História* – 7º e 8º anos do Ensino Fundamental (PNLD 2011, 2012, 2013), livros adotados pela escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Dentre o conjunto de aproximadamente quatro dezenas de imagens – trinta e oito, mais especificamente – de Debret e Rugendas reproduzidas nos exemplares referidos, foram privilegiadas composições de temática brasileira que trazem como motivo principal fazeres cotidianos – em detrimento dos grandes eventos –, costumes da terra, e que foram reproduzidas nos álbuns ilustrados *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* ou *Viagem pitoresca através do Brasil*. Enfim, em conformidade com os critérios para seleção acima explicitados e, em parte, também por questões que envolvem a subjetividade da pesquisadora, foram escolhidas para esse estudo as imagens *Um funcionário a passeio com sua família* (Figura 1) e *Sapataria* (Figura 2), de Jean-Baptiste Debret, e *Colheita de café* (Figura 3) e *Dança do lundu* (Figura 4), de Johann Moritz Rugendas.

Figura 1 – Jean-Baptiste Debret, Um funcionário a passeio com sua família, século XIX.



Para Viver Juntos – História: 8º ano do Ensino Fundamental, 2009.

Figura 2 – Jean-Baptiste Debret, Sapataria, século XIX.



Para Viver Juntos – História: 7º ano do Ensino Fundamental, 2009.

Figura 3 – Johann Moritz Rugendas, Colheita de café, século XIX.



Para Viver Juntos – História: 8º ano do Ensino Fundamental, 2009.

Figura 4 – Johann Moritz Rugendas, Dança do lundu, século XIX.



Para Viver Juntos – História: 7º ano do Ensino Fundamental, 2009.

1.2 A APROPRIAÇÃO COMO APORTE CONCEITUAL

*A apropriação do leitor tem seus limites,
mas, ao mesmo tempo, é uma produção inventiva,
uma forma de construção conflitante de sentido (...)*
Roger Chartier

Circulando por diferentes contextos, os materiais culturais – entre eles as imagens – alcançam públicos diversos que lhes reservam, possivelmente, diferentes recepções e em circunstâncias particulares de apropriação lhes conferem significados, sempre móveis, plurais. Nessa pesquisa, para buscar as maneiras como os estudantes se apropriam das imagens de Jean-Baptiste Debret e de Johann Moritz Rugendas – figuras um, dois, três e quatro, reproduzidas acima –, valho-me sobretudo das construções teóricas de Roger Chartier relacionadas ao conceito de apropriação por meio do qual o historiador atenta para os empregos diferenciados, para os usos contrastantes dos mesmos bens que circulam em determinados contextos. A apropriação, assim como é entendida por Chartier (1991, p. 180), “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Esta formulação proposta pelo estudioso “põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras” praticadas; se afastando do postulado do sentido estável, fixo, universal dos textos ou das obras, concede “atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido” ao que é apropriado. (CHARTIER, 1990, p. 26-27).

Seguindo as ideias do estudioso é possível, pois, afirmar que as práticas de apropriação dos materiais culturais são diferenciadas e que as obras são objetos de múltiplas interpretações: para as mesmas imagens – ou os mesmos textos lidos – são atribuídos sentidos diversos por aqueles que delas se apropriam. É na relação estabelecida entre a imagem – ou o texto –, o suporte que lhe confere visibilidade e a prática que a apreende que se produzem as possibilidades de atribuição de sentido para esses objetos culturais que circulam em determinado tempo e lugar. A formalidade das práticas e a materialidade dos suportes são assim, conforme teoriza o historiador, decisivos na produção dos sentidos ao que é apropriado. Entretanto, se por um lado as práticas – entre elas a da leitura – são imprevisíveis, inventivas, criadoras de sentidos; por outro lado, existem dispositivos inscritos nos próprios objetos que visam fixar sentidos únicos, controlar, impor o uso adequado, a maneira correta de consumo desses artefatos culturais.

Dito de forma mais específica: se os suportes que veiculam os textos ou as imagens portam protocolos de leituras desejadas, supõem uma maneira correta de apreender e compreender o que é lido ou contemplado, também os seus receptores resistem aos modelos impostos, efetuam desvios, inventam maneiras de fazer. A leitura, seja da imagem ou do texto, é “uma 'arte' que não é passividade” (CERTEAU, 1994, p. 50), é prática produtora de sentidos que escapam das intenções ou do controle dos autores ou dos editores das obras apropriadas. Conforme anota Chartier (1990),

todo o dispositivo que visa criar controlo e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem; contrariamente, não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos. (CHARTIER, 1990, p. 137).

É tendo por referência esse modelo de compreensão em que “disciplina e invenção” contrastam, que atento para as maneiras como os estudantes se apropriam das imagens no cotidiano escolar. Partindo da ideia de que a presença das imagens reproduzidas nos livros didáticos de história (suportes materiais privilegiados nessa investigação), não indica como essas obras visuais são usadas, manuseadas pelos estudantes no interior da escola – no limite, sequer assegura o seu uso na sala de aula –, de que a despeito das estratégias de controle, dos autores e produtores desses livros, que objetivam dirigir o olhar, impor uma interpretação correta, fixar sentidos para o que é olhado, há possibilidades de usos diversos daqueles esperados, de consumos criativos desses materiais culturais – “todo o dispositivo que visa criar controlo e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem”

–, é que busco pelas palavras escritas e/ou faladas dos estudantes as práticas de utilização e consumo das imagens no contexto escolar. Entendido aqui o consumo, na perspectiva de Certeau (2005), como produção:

uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 2005, p. 94).

Recusando a ideia da suposta passividade do consumo, Certeau sustenta que o consumo de bens culturais é uma atividade criativa. Os consumidores culturais – entre eles os leitores de textos ou de imagens –, defende ele, inventam maneiras de “fazer com”; conferem sentidos que escapam aos esperados por quem *fabricou* os objetos que lhe são impostos. Essas “vitórias do 'fraco' sobre o mais 'forte'”⁷, são tidos pelo estudioso francês (2005, p. 47) como práticas cotidianas do tipo tático. A essas ações táticas, imprevisíveis, inventivas, quase invisíveis – porque desprovidas de um lugar próprio –, o estudioso contrapõe operações tidas como pertencentes ao mais forte, operações que guardam relação com o poder: as estratégias.

Os conceitos de estratégia e tática são assim distinguidos por Certeau (2005):

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, se apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 2005, p. 46).

Considerando que às estratégias que visam estabelecer a *maneira correta* de consumo dos objetos culturais – nesse estudo, as imagens – se achegam táticas cotidianas de apropriação que subvertem os dispositivos de poder inscritos nos objetos e lugares, considero oportuno abordar na feitura desse trabalho também os conceitos de Certeau de estratégia e tática, conforme explicitados acima.

É, pois, ancorada nas construções teóricas de Roger Chartier e de Michel de Certeau e

⁷Michel de Certeau (2005) qualifica as táticas de apropriação como arte do *fraco*. A esta arte do *fraco* – as táticas – se contrapõem as estratégias, operações tidas como próprias do mais *forte*. Se a tática é a ação determinada pela ausência do poder, a estratégia, ao contrário, é a postulação de um poder. Estratégia e tática são, pois, jogos de força.

tendo em conta os alertas assinalados ao longo da escrita deste texto – *A apropriação como aporte conceitual* – que conduzo essa investigação em que atento para as práticas de utilização e consumo das imagens que circulam no interior da escola.

1.3 A ESCOLA COMO CENÁRIO DA PESQUISA

A circulação dos artefatos culturais – entre esses as imagens –, sabidamente, não está restrita a determinados contextos, tampouco seu alcance está fadado a públicos específicos. Veiculados por diferentes suportes esses objetos em circulação encontram diferentes públicos que em condições específicas de recepção descobrem neles – ou a eles atribuem – sentidos plurais, variados. Nessa pesquisa empreendida, no entanto, propus-me a olhar para um contexto de circulação das imagens em particular – o contexto escolar – buscando os usos e as interpretações que lhes reserva um público específico – estudantes das séries (anos) finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa se desenvolveu no município de Vacaria/RS, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias – escola em que eu mesma, autora dessa investigação, tenho vínculos profissionais – e contou com a participação de dezoito estudantes cursantes das 6ª e 7ª séries (correspondentes aos 7º e 8º anos) do Ensino Fundamental que contribuíram com a investigação através de seus relatos orais e também escritos acerca das maneiras como se apropriam das imagens oitocentistas que se encontram reproduzidas nos livros didáticos de história – particularmente, em exemplares de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da coleção *Para Viver Juntos: História*.

Instalada há quarenta e seis anos no bairro Jardim Toscano⁸ – um bairro periférico da cidade de Vacaria/RS –, a escola pertencente à rede pública municipal de ensino é um referencial na comunidade local⁹. A região onde está localizada a referida escola campo da empiria, é composta por vários pequenos bairros com limites brandamente demarcados: em geral, a rua é o único marco que delimita estes bairros que se avizinham. O pequeno prédio escolar construído em madeira na década de sessenta dos anos mil e novecentos ao longo dos anos passou por remodelações, ampliações e reformas resultando hoje em uma estrutura,

⁸Antes de ser transferida em 1966 para o atual endereço, a então Escola Duque de Caxias funcionava em uma localidade do município de Vacaria denominada Fazenda Cascavel, desde 1959.

⁹A Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias por longo tempo foi a única escola do bairro Jardim Toscano. Em 2011 uma nova escola, também pertencente à rede pública municipal de ensino, destinada à Educação Infantil, foi instalada nesse mesmo bairro. Mas pela tradição de seu nome, *o Duque* – expressão usada pela comunidade em geral para se referir à Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias – continua a ser um ponto referencial da localidade.

formada por quatro pavilhões térreos de alvenaria, um apêndice de dois pisos e um ginásio de esportes, que se estende por todo um quarteirão da Rua Padre Anchieta, principal logradouro do bairro. Sua arquitetura assim desenhada se destaca pela extensão horizontal que lhe confere visibilidade em uma paisagem composta basicamente por residências térreas ou quando não térreas – em raras exceções – nunca se erguendo para além do segundo andar.

Na escola funcionam o Ensino Fundamental de oito séries e/ou o Ensino Fundamental de nove anos, nos turnos da manhã e da tarde, e a Educação de Jovens e Adultos, no período da noite. Em seus três turnos de funcionamento, no período em que foi desenvolvida a pesquisa de campo – nos anos 2011 e 2012 – a escola atendia aproximadamente 570 estudantes provenientes em sua maioria do mesmo bairro onde está localizada – bairro Jardim Toscano – e de bairros situados em suas imediações, mas também, ainda que em número menor, estudantes que se deslocavam diariamente do interior do município tanto no período da manhã como no período da tarde retornando a suas casas ao fim de cada um dos expedientes de estudo.

Os trabalhos na escola campo da investigação iniciaram com um estudo exploratório com a finalidade de construir elementos que possibilitassem a escolha daqueles que participariam da pesquisa. Nesta etapa foram realizadas visitas à biblioteca da escola para levantamento de informações acerca do acervo de livros didáticos de História disponíveis na instituição – objetos escolhidos, de antemão, como suportes das imagens que seriam apresentadas aos estudantes na investigação – e estabelecidas conversas com professores e estudantes no espaço escolar. O grupo que compôs a amostra qualitativa da pesquisa resultou formado por cinco estudantes moradores do próprio bairro onde a escola está localizada – bairro Jardim Toscano –, onze estudantes de bairros vizinhos ao da Escola e outros dois residentes em localidades do interior do município, todos cursantes do ensino regular conforme já explicitado – o anúncio da proveniência dos estudantes é feito com a finalidade de mostrar a configuração do grupo selecionado, todavia, esse aspecto não foi um critério concorrente para a escolha da amostra da investigação. Os relatos orais e escritos desse grupo de estudantes constituem a matéria-prima para o conhecimento construído no campo da empiria.

1.4 OS ESTUDANTES COMO INTERLOCUTORES EMPÍRICOS: A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

A partir do contato mais estreito com o cenário e

*com os atores da pesquisa,
fui construindo relações e estabelecendo pontes
entre a empiria e a teoria,
num “diálogo em três dimensões”.*

Nilda Stecanela

Nesse estudo em que tomo como suporte teórico os referenciais da História Cultural para investigar questões relativas à apropriação de imagens no contexto escolar, valho-me das palavras ditas e/ou escritas pelos estudantes¹⁰ para a produção do *corpus* empírico da pesquisa. Seus relatos verbais e escritos constituem, pois, as fontes produzidas – *fabricadas* – no campo da investigação.¹¹

A estratégia inicial de abordagem aos estudantes aconteceu no espaço escolar com um convite, em novembro de 2011, para a participação da pesquisa. Nessa mesma ocasião também foi explicitado o objetivo do estudo a ser empreendido – a saber: investigar como acontece no cotidiano escolar a apropriação das imagens produzidas pelos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas no Oitocentos brasileiro, reproduzidas nos Livros Didáticos de História – e prestado esclarecimentos a respeito do mesmo, sobretudo no tangente às atividades em que os estudantes estariam mais diretamente implicados em caso de aceite do convite e que seriam desenvolvidas no campo da investigação – a escola. Tendo sido aceito pelo estudante o convite para a participação na pesquisa o passo imediatamente seguinte foi a solicitação de autorização junto aos pais dos interessados, considerando que eram menores de idade. A autorização foi confirmada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo E). A adesão ao convite aconteceu por parte de dezenove estudantes, porém, uma das estudantes que havia demonstrado interesse em colaborar com a investigação não obteve o consentimento de seus pais ficando assim impossibilitada sua participação. Desse modo, a amostra da investigação resultou composta por sete meninos e onze meninas – totalizando dezoito estudantes – com faixa etária

¹⁰Em passagens do texto que comunica esse estudo faço referência aos depoimentos escritos ou verbais dos estudantes que contribuíram com a pesquisa como sendo relatos: relatos, sobretudo, de suas experiências, de suas práticas, ou mais especificamente, de suas práticas de apropriação de imagens. *Relatar*, conforme consta no Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, significa: “1. mencionar, narrar, referir, expor, descrever”. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4ª ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1728. É considerando a abrangência de tal definição que optei em usar a expressão *relato* ao referir as palavras ditas ou escritas pelos estudantes. A expressão *estudante*, por sua vez, pela qual são genericamente denominados os partícipes da amostra da investigação, é usada como uma referência àqueles que estudam sem, é necessário esclarecer, abarcar questões que envolvem a ideia da *alunização* de crianças e jovens no interior da escola. Questão esta que não é focalizada ou debatida nesse trabalho.

¹¹Sempre que forem incluídas no texto desse estudo citações diretas dos relatos produzidos pelos estudantes – seja na íntegra ou em parte – o texto da citação será destacado em itálico e em nota de rodapé constará a identificação do estudante, a idade e a série escolar cursada ao tempo do relato feito, a data e a versão de produção do relato – se escrita ou verbal. Os estudantes serão identificados sempre com a letra E seguida de um numeral que pode ser de 1 até 18, estabelecido pela pesquisadora de acordo com a ordem de participação das entrevistas orais realizadas individualmente.

compreendida entre 11 e 14 anos de idade¹², cursantes da 6ª e 7ª séries (correspondente ao 7º e 8º anos) do ensino regular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias¹³ – campo onde a pesquisa se tornou possível (CERTEAU, 2005). O nível de escolarização foi por mim estabelecido, atendendo aos propósitos da investigação pretendida, como sendo determinante para a efetivação do convite a ser feito. A adesão ao convite para participação da pesquisa, embora tenha procurado manter o equilíbrio entre os gêneros, notadamente foi maior por parte das meninas. Por isso, a desproporção entre os gêneros na composição da amostra.

Com esta amostra não tive a pretensão de generalizar os conhecimentos construídos no campo da investigação para outros públicos ou outros contextos, mas busquei conhecer por meio de relatos escritos ou falados como os estudantes que contribuíram com pesquisa se apropriam das imagens no contexto escolar. Os resultados dessa investigação comunicados, acredito, poderão nos limites desse estudo proporcionar reflexões sobre os fazeres escolares cotidianos.

Na primeira fase da construção de dados para a pesquisa, os estudantes preencheram individualmente um questionário composto por quatro questões de respostas livres (anexo B). Suas respostas contribuíram para o conhecimento dos usos das imagens no interior da sala de aula e para a compreensão das percepções que trazem quanto à utilização das imagens no livro didático de História – questão relevante se considerado o alerta de Chartier (1994, p.107) de que as expectativas do público que se apodera das obras têm implicações nos sentidos que a elas são atribuídos. Também foram realizadas, nesta fase da investigação, entrevistas individuais com cada um dos dezoito estudantes com o intento de alcançar por meio de suas vozes as diferentes práticas de apropriação das imagens no cotidiano escolar e descortinar os sentidos por eles atribuídos a esses artefatos culturais – as imagens. Inicialmente se pensava na realização de uma entrevista com cada um dos estudantes, mas a necessidade de complementar informações ou aprofundar determinadas questões relativas sobretudo à formalidade das práticas de leitura das imagens nas aulas de História, levou ao agendamento de novos encontros com alguns dos entrevistados. Todas as entrevistas aconteceram invariavelmente no espaço da Escola, entre os meses de novembro e dezembro de 2011, em dias e horários agendados com antecedência, em uma sala disponibilizada pela direção da

¹²Conforme a faixa etária e tendo o ano de 2011 como referência – ano em que foram escolhidos os estudantes para compor a amostra da pesquisa –, a amostra da pesquisa ficou assim constituída: 11 anos: um estudante; 12 anos: oito estudantes; 13 anos: oito estudantes; 14 anos: um estudante.

¹³Na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, está sendo implantado gradativamente o Ensino Fundamental de 9 anos. Em 2011, quando essa pesquisa foi iniciada, a Escola possuía turmas do 1º ao 5º ano na modalidade de Ensino Fundamental de 9 anos e turmas de 6ª a 8ª série na modalidade Ensino Fundamental de 8 anos.

instituição onde ocorreu a investigação. Durante a realização da pesquisa também foram estabelecidas, ainda que eventualmente, conversas informais nos intervalos das aulas ou em encontros ocasionais no espaço escolar com os estudantes que faziam parte da amostra da investigação. Ocasões em que estes verbalizavam a alegria que sentiam em estar participando de uma pesquisa – experiência nunca antes vivenciada – ou a tinham denunciada pelo sorriso que traziam e pelo brilho no olhar ao se dirigirem a mim.

Para o agendamento de cada entrevista tomei o cuidado de confirmar a disponibilidade do lugar destinado pela direção da escola para a realização de tal tarefa – uma pequena sala que por ser um lugar onde as entrevistas poderiam ser realizadas sem interrupções e que oferecia certa comodidade tanto à pesquisadora como aos entrevistados, se considerou que seria adequada para a realização dos encontros – e de organizar e preparar com antecedência os materiais necessários para o encontro combinado: roteiro de entrevistas, livros escolares – suportes escolhidos para a apresentação das imagens –, gravador de voz. Entretanto, o preparo para a entrevista, decerto, não acontecia somente de minha parte. Também o entrevistado ao ser contatado, conforme observa a pesquisadora Diana Gonçalves Vidal (1998, p. 11), se prepara para o evento da entrevista: “repensa sua trajetória de vida ou o momento particular de interesse da pesquisa, revê fotografias, conversa com amigos (as), procura '*recordar*' eventos, sentimentos, sensações, saberes”. Assim sendo, cada encontro marcado para a realização das entrevistas se tornou um evento ansiosamente esperado pelos estudantes que participavam do estudo investigativo.

Para as entrevistas individuais escolhi apresentar as imagens, constituídas como objetos da pesquisa, uma a uma, tendo exemplares didáticos da coleção *Para Viver Juntos História* – 7º e 8º anos do Ensino Fundamental¹⁴, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011, 2012, 2013), como objetos que lhes servem de suporte. Optei pelo livro didático como suporte por considerar que esses manuais escolares são os de mais fácil acesso aos estudantes – e também professores – no cotidiano escolar. A escolha especificamente pela coleção *Para Viver Juntos – História* aconteceu por serem dessa coleção didática os livros de história usados, ou melhor, adotados pela Escola – a disponibilidade de exemplares na biblioteca escolar não indica ou assegura por si só o uso dos livros didáticos na

¹⁴As imagens referidas se encontram reproduzidas nos exemplares didáticos de história da coleção *Para Viver Juntos*, conforme segue: *Um funcionário a passeio com sua família*: Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 8º ano: Ensino Fundamental, p. 113; *Sapataria*: Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 7º ano: Ensino Fundamental, p. 123; *Dança do lundu*: Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 7º ano: Ensino Fundamental, p. 130 e Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 8º ano: Ensino Fundamental, p. 114; *Colheita de café*: Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 8º ano: Ensino Fundamental, p. 168.

sala de aula – nos anos que abarcaram o período em que a investigação aconteceu (o trabalho de campo foi desenvolvido no ano de 2011 durante os meses de novembro e dezembro e nos meses de setembro e outubro, no ano de 2012). Meu objetivo com as entrevistas individuais era provocar a fala dos estudantes partícipes da pesquisa sobre as imagens apresentadas no encontro. Um roteiro semiestruturado, elaborado previamente contendo questões que visavam alcançar as interpretações, logo, os sentidos construídos para as imagens pelos entrevistados, foi seguido durante a produção dessas entrevistas (anexo C).

No início de todos os encontros – sempre realizados com a presença de apenas um estudante que compunham a amostra da pesquisa por vez – procurei estabelecer um diálogo mais descontraído com os entrevistados e detalhar quais seriam os procedimentos seguidos na produção da entrevista de modo a deixá-los mais à vontade uma vez que estando todos pela primeira vez vivenciando uma situação de entrevista – sendo os entrevistados – não somente a presença do gravador, mas o próprio encontro que acontecia e as expectativas criadas sobre ele geravam uma certa apreensão em alguns, e ansiedade, pode-se dizer, em todos: tanto nos entrevistados quanto na entrevistadora. Assim que as gravações eram iniciadas, no entanto, os diálogos desenvolvidos entre a pesquisadora e os entrevistados tinham como assunto, por excelência, as imagens que eram apresentadas uma a uma. Ao término de cada entrevista propunha ao participante a escuta da gravação feita. A proposta foi aceita por todos e rendeu alguns sorrisos e comentários avaliativos à escuta da própria voz reproduzida.

Ao longo das entrevistas os estudantes mostraram pouca fluência na oralidade. As respostas às minhas questões foram, em geral, sucintas e se limitaram ao especificamente perguntado resultando em um volume de material transcrito pouco extenso, mas que pela pontualidade dos relatos feitos ofereceu elementos suficientes para a investigação a que me propunha. A produção de suas falas que manifestavam as leituras de imagens feitas foi marcada por muitas pausas breves – ou então em algumas poucas ocasiões, por momentos mais prolongados de silêncio – como se os entrevistados procurassem o *sentido correto* inscrito na imagem oferecida ao olhar. E então, ao expressarem a sua interpretação da imagem eles dirigiam o olhar para mim para se certificar da aprovação – ou não – do que haviam acabado de dizer – era marcadamente do lugar de aluno que falavam ao serem entrevistados. Essas pausas ou silêncios mais prolongados, mas também as alterações na entonação da voz e no ritmo da fala, características próprias do oral, são de difícil transcrição para o campo do escrito. Transcrever implica por isso, conforme escreve Vidal (1998, p. 12), “em fazer opções mais ou menos arbitrárias, de ortografia e de pontuação”, ficando assim sob a responsabilidade do pesquisador, que também se encontra implicado na construção do

documento oral, “o aspecto final da transcrição (tradução?)” feita. Foi atenta a essas alertas que realizei a transcrição – operação “que muda o oral em escrito” (CERTEAU, 2005, p. 255) – das vozes dos estudantes que contribuíram com seus relatos com a pesquisa empreendida.

Pois bem, já tendo iniciado a escrita do texto da dissertação, prática que acontecia simultaneamente a um intenso diálogo com a empiria e as teorias que fundamentam o estudo empreendido, e acreditando estar concluído o trabalho de campo, refletia constantemente sobre os caminhos metodológicos que escolhi para a construção dos dados empíricos, sobre o problema de pesquisa norteador do trabalho e os objetivos do estudo empreendido. Foi então que senti a necessidade de ampliar o campo de visão – no que tange a empiria – para além do contexto escolar. Não para redimensionar o enfoque da investigação, mas para buscar elementos que me possibilitassem melhor compreender as apropriações das imagens pelos estudantes no contexto que escolhi para estudo – o contexto escolar.

Nesta nova fase da construção de dados iniciada, três estudantes dentre os dezoito componentes da amostra total da investigação contribuíram com relatos escritos sobre leituras de imagens praticadas em um contexto que não o escolar, mas ainda assim tendo os livros didáticos como suportes. Para a escolha das participantes desta fase da investigação, destinada à produção de dados complementares – daí a opção em contatar apenas parte da amostra, aproximadamente, 17% do total de componentes –, levei em consideração o material obtido com os questionários e as entrevistas e ainda a disponibilidade em participar da pesquisa demonstrada nas fases anteriores da empiria. O grupo resultou então formado por três meninas (identificadas no texto como E1, E3 e E6), estudantes a esse tempo do 7º ano do Ensino Fundamental. O trabalho de campo desta fase investigativa iniciou em setembro de 2012 quando entrei em contato com as estudantes que aceitaram imediatamente e com expressada alegria contribuir novamente com o estudo: *adoro participar de coisas deste tipo*¹⁵, deixou registrado por escrito em sua caderneta de anotações uma das participantes.

Como suporte material para os registros dos relatos foram usadas cadernetas de anotações em pequeno formato – 14cm x 10cm –, proporcionados para as participantes especificamente para a realização dessa atividade. Os registros escritos das leituras foram feitos com periodicidade semanal a partir do início do mês de outubro do ano de 2012 se estendendo por um período de quatro semanas. A cada semana as alunas recebiam como tarefa registrar por escrito em suas cadernetas de anotações a leitura de uma das imagens desse estudo, escolhidas aleatoriamente, mas sempre tendo – a exemplo das entrevistas individuais realizadas no espaço escolar – os exemplares didáticos da coleção *Para Viver Juntos*:

¹⁵E1, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Registro escrito em 15/10/2012.

História, dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, como suportes¹⁶. Estes registros poderiam ainda ser enriquecidos, conforme propunha, com o relato da forma como a leitura havia sido praticada. Assim como nas entrevistas individuais, os relatos escritos foram sucintos, entretanto, trouxeram informações relevantes para a pesquisa apontando novas pistas a serem seguidas e possibilitando o enriquecimento das análises sobre as apropriações das imagens no espaço escolar – assunto abordado na terceira parte desse texto dissertativo que trata sobre a *Recepção das imagens*.

O volume de material produzido com a empiria, conforme já manifestado, não é grande, mas as palavras dos estudantes forneceram elementos importantes para a investigação. Compõem o *corpus* da pesquisa 37 páginas transcritas com entrevistas, 18 páginas com os questionários e, mais ou menos, 23 páginas – formato 14cm x 10cm – manuscritas com relatos sobre as leituras praticadas – 5 páginas digitadas.¹⁷

Nesse trabalho investigativo, é pois, entre o oral e o escrito que transitam as fontes produzidas pelos relatos dos estudantes tidos nesse estudo, com base nas elaborações teóricas de Stecanela (2010), como interlocutores empíricos. Para Stecanela (idem, p. 161), o conhecimento construído com o estudo investigativo é produzido em um “diálogo que agrega três dimensões de interlocução: a teoria, a empiria e os conhecimentos tácitos do pesquisador”. Esse percebido entrelaçamento de vozes – teóricas, empíricas e pessoal (voz do pesquisador mesmo) – presentes na feitura do estudo constitui o que a pesquisadora chama de um “diálogo em três dimensões”. Diálogo esse que é estabelecido entre o pesquisador – considerados os seus conhecimentos implícitos e seus propósitos investigativos –, seus interlocutores teóricos – referenciais que fundamentam o estudo – e seus interlocutores empíricos. É tendo presente esse modelo de compreensão que empreendi o estudo por ora apresentado.

Para a etapa de tratamento dos dados produzidos no campo da pesquisa escolhi como ferramenta de análise a análise textual discursiva tendo sobretudo como interlocutor, na dimensão teórica, Roque de Moraes.

1.5 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS NO CAMPO DA PESQUISA

¹⁶Para essas atividades de relato das práticas de leitura realizadas em um espaço que não o escolar, os livros didáticos da coleção *Para Viver Juntos: História*, suportes em que as imagens foram apresentadas aos estudantes, foram retirados por empréstimo da biblioteca da Escola campo da pesquisa.

¹⁷As páginas digitadas são em formato A4 e as transcrições foram feitas com fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento de linhas 1,5.

*Nada está dado e pronto.
Tudo é construído no próprio
momento de sua expressão (...)*
Roque Moraes e
Maria do Carmo Galiazzi

Os relatos verbais e escritos produzidos por dezoito estudantes das séries finais do Ensino Fundamental constituem o *corpus* empírico dessa pesquisa. Mas, para construir o conhecimento propositado com a pesquisa empreendida não basta recolher relatos: o material produzido no campo de investigação, como todas as fontes, precisa ser organizado, analisado e interpretado. Então, para a organização e análise desse material produzido recorri aos procedimentos indicados pela análise textual discursiva.

A análise textual discursiva, tomada a partir de Roque Moraes, constitui-se uma metodologia de análise de materiais textuais em pesquisas de natureza qualitativa. Conforme explicam Moraes e Galiazzi (2011),

a análise textual discursiva pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 112).

Isso significa dizer, sempre em interlocução com Moraes, que com essa metodologia de análise o pesquisador a partir da intensa impregnação do material analisado alcançada por um processo que envolve a *desmontagem dos textos* – unitarização –, o *estabelecimento de relações* – categorização – produz um *metatexto*¹⁸ – produção escrita que comunica as novas compreensões que emergem da análise – em que comunica os resultados de sua pesquisa.

Nesse estudo as categorias de análise foram escolhidas *a priori* sendo, portanto, elaboradas com base nas teorias que fundamentam o estudo. Dessa forma, a categorização¹⁹ precedeu a unitarização²⁰ do material do *corpus* textual da pesquisa no processo de análise

¹⁸Em seus escritos, Nilda Stecanela faz uso do termo *metanarrativa* em lugar de *metatexto*, pois, conforme argumenta a estudiosa, o pesquisador ao trabalhar com o material textual de que dispõe produz uma narrativa a partir de outras narrativas (empíricas e teóricas).

¹⁹Na análise textual discursiva a categorização conforme observam Moraes e Galiazzi, “corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados”. Nesse sentido equivale, continuam eles, “à construção de estruturas compreensivas dos fenômenos, posteriormente expressas em forma de textos descritivos e interpretativos”. MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 74.

²⁰Na análise textual discursiva a unitarização, escrevem Moraes e Galiazzi, “é um processo de desconstrução dos textos do ‘corpus’ no sentido de diferenciação e identificação de elementos unitários constituintes. É um exercício

empreendido. O conjunto de categorias produzido para a investigação resultou formado por uma categoria ampla e por categorias mais restritas e de menor amplitude – subcategorias. No sistema de categorias construído o conceito de “apropriação”, estudado nesse trabalho a partir de Chartier, foi usado como uma categoria ampla de análise e as categorias “práticas”, “interpretações para”, “expectativas acerca das imagens”, “tática” e “estratégia” – sendo esses dois últimos conceitos de Certeau –, constituíram-se nesse processo classificatório dos materiais da pesquisa como categorias de análise de menor amplitude.

A categorização constitui uma importante etapa no processo de análise que se ancora nos pressupostos da análise textual discursiva, pois, assim como observam Moraes e Galiuzzi (idem, p. 89), “a construção de categorias prepara descrições e interpretações que se baseiam na estrutura das categorias, encaminhando-se assim os resultados de uma investigação”.

Para proceder à análise do material disponível construí um conjunto de quadros que identifiquei como “quadros de tratamento dos dados”. Assim, as unidades de sentido selecionadas e recortadas do *corpus* da pesquisa – *corpus* formado pelos relatos orais e escritos dos estudantes – foram sendo inseridas nos quadros de tratamento dos dados correspondentes às categorias “práticas”, “interpretações para” e “expectativas acerca das imagens”. Para as categorias “estratégia” e “tática” não criei quadros específicos. Essa temática foi investigada nos mesmos quadros que agregaram as unidades de sentido classificadas como “práticas” e “interpretações para”, pois, percebi que era no espaço mesmo das práticas e considerando o contexto dos relatos (recortados e categorizados) que poderiam ser melhor apreendidas. As unidades de sentido foram inseridas nos quadros de cada categoria na qual foram classificadas com o nome de cada estudante seguido de um número que mais tarde, por ocasião da comunicação do estudo, seria usado como código de identificação do participante.

A organização do material para a análise em quadros por categoria permitiu que eu tivesse ao alcance do olhar – e a algumas dobras de folhas de papel ofício: suportes materiais dos quadros que resultaram bastante extensos – as unidades de sentido recortadas dos relatos escritos ou transcritos de todos os estudantes facilitando assim o processo de impregnação do material analisado. No quadro “interpretações para” dispus em colunas – com a identificação do título da obra visual e de seu autor – as unidades relativas às interpretações produzidas para cada uma das quatro imagens da pesquisa. Dessa forma, um olhar vertical, reservado a cada coluna, alcançava as interpretações atribuídas por todos os espectadores/leitores componentes da amostra da investigação para a mesma imagem enquanto que um olhar linear,

analítico de desmembramento de enunciados constitutivos de uma comunicação (...)”. Ibid., p. 58.

horizontal, encontrava as interpretações produzidas por um mesmo estudante para todas as quatro imagens – no limite extremo, o quadro permitia olhar as unidades relativas às interpretações produzidas por todos os estudantes em situação de entrevista para todas as imagens da pesquisa. No processo inicial de impregnação do material o exercício de olhar vertical e horizontalmente as unidades *enquadradas* foi realizado inúmeras vezes. Entretanto, para a análise das interpretações produzidas pelos estudantes para as imagens privilegiei o olhar vertical, logo, aquele que comportou a cada vez o conjunto das interpretações produzidas pelos estudantes para uma mesma imagem apropriada.

Em todo o processo de análise realizado, os registros escritos sobre as leituras de imagens praticadas em um contexto que não o escolar, produzidos por uma parcela dos estudantes (as condições e os motivos dessa produção já foram minuciosamente explicitados no tópico *Os estudantes como interlocutores empíricos: a construção do corpus da pesquisa*), foram cruzados com as transcrições do material produzido em situação de entrevista.

Pois bem, os processos de categorização e unitarização realizados promoveram a impregnação no material da pesquisa. A partir de então, o processo de análise se encaminhava para o exercício da escrita que, conforme sustentam Moraes e Galiazzi (2011), tanto possibilita novas aprendizagens sobre a temática em questão como se destina a comunicar os resultados da investigação.

A escrita decorrente da análise e das interpretações do material analisado foi construída por mim em intenso diálogo com as vozes empíricas e as vozes teóricas que sustentam o estudo, em “um entrelaçamento contínuo entre teoria, empiria e autoria” (STECANELA, 2010, p. 161). O texto escrito resultou assim permeado pela voz dos estudantes que contribuíram com a investigação com seus relatos, dos estudiosos cujas teorias nortearam a investigação e encharcado dos conhecimentos que eu mesma trago sobre a temática investigada: a apropriação de imagens no cotidiano escolar. Esse texto, ou esses textos produzidos se encontram na terceira parte desse estudo dissertativo que trata sobre a *Recepção das imagens*.

PARTE II

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS IMAGENS

(...) as formas de produzir e receber as imagens são relações sociais históricas, por isso mesmo sujeitas a peculiaridades dos tempos sociais.

Ana Maria Mauad

2 IMAGENS DO BRASIL OITOCENTISTA: AO TEMPO DA PRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do Oitocentos os artistas europeus Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas estiveram em terras brasileiras. Jean-Baptiste Debret chegou em 1816 com uma caravana de artistas e intelectuais franceses e Johann Moritz Rugendas veio, pela primeira vez ao Brasil, em 1822 como ilustrador de uma expedição científica russa promovida pelo czar Alexandre I. O artista alemão voltaria ainda mais uma vez ao Brasil em 1845 ao empreender sozinho uma viagem por alguns dos países do continente Americano. Quando retornaram à Europa esses artistas viajantes publicaram álbuns de caráter pitoresco com estampas de temática brasileira divulgando assim a imagem do país visitado. Trata-se dos livros ilustrados *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* – de Debret – e *Viagem pitoresca através do Brasil* – de Rugendas. Entre as inúmeras litografias publicadas nestes álbuns estão *Um funcionário a passeio com sua família*, *Sapataria*, *Dança do lundu* e *Colheita de café*. É para estas imagens, mas tendo como suporte que as apresentam os livros didáticos da coleção *Para Viver Juntos: História*, que atento nesse estudo com o propósito de inquirir como os estudantes delas se apropriam no cotidiano escolar.

Acreditando na importância de ao empreender um estudo sobre a apropriação de imagens considerar e articular seus contextos de produção, circulação e consumo é que nesta seção do estudo busco o contexto de produção dessas imagens, considerando três pontos basicamente: o contexto brasileiro das décadas iniciais do século XIX, a produção dos artistas viajantes referidos nesse estudo – Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas – e, por fim, as tendências artísticas do período. O cenário brasileiro daqueles anos é tomado a partir da chegada da Corte portuguesa em sua colônia americana. Na abordagem feita dou ênfase às práticas, maneiras e costumes coloniais destacando as mudanças ocorridas a partir da chegada em 1808 de d. João no Brasil e ênfase também às continuidades, as permanências dos costumes da terra. O olhar se atém, em especial, às casas e à rua oitocentistas; o contexto político do período é brevemente referido no texto. A vinda de Debret e de Rugendas ao Brasil, a formação desses artistas viajantes no campo artístico, os traços que caracterizam suas composições de temática brasileira e a publicação de seus livros ilustrados é o assunto que desenvolvo em seguida. A segunda parte desse estudo que trata do *Contexto de produção das imagens* é encerrada com um breve quadro dos movimentos artísticos predominantes no período que se estende de finais dos anos Setecentos a meados dos anos Oitocentos: o Neoclassicismo e o Romantismo. Com o enfoque dado busco os traços que caracterizam a expressão artística de cada um dos estilos, os códigos e regras de representação do contexto

em que estão implicados Debret e Rugendas, seja pela formação que receberam, pelas experiências vividas ou pelos contatos que mantiveram com seus pares.

2.1 O CENÁRIO BRASILEIRO NA PRIMEIRA METADE DO OITOCENTOS

O final do mês de novembro se aproxima e Portugal vive grande inquietude. Há uma movimentação precipitada de pessoas em direção ao porto. No cais do Tejo um aglomerado de caixotes e bagagens podem ser vistos; eles guardam pertences Reais. É a Corte lusitana que está de partida! Ela segue – acompanhada por alguns dos seus – para sua colônia americana. É o ano de 1807.²¹

No mês de janeiro, ainda no alvorecer de 1808, o navio britânico que traz a família real portuguesa atraca em Salvador. Em terras brasileiras, d. João decreta a abertura dos portos às nações amigas e, depois da escala na Bahia, segue para a cidade do Rio de Janeiro onde desembarca a oito de março. A cidade que recebe o príncipe regente, sua mãe d. Maria – a rainha impossibilitada de governar pela precária saúde mental – e parte da corte lusitana, transforma-se então, de súbito, na capital do Império português. A partir de então o Brasil passará por um processo de muitas mudanças. Todavia, nesse novo cenário que se configura, também resistirão tradições e costumes da terra.

Na cidade colonial onde se instalaram os monarcas do além mar e cerca de 15 mil cortesãos seus, escravos negros, exercendo todo o tipo de funções, tomavam as ruas ainda “de terra batida, desniveladas, esburacadas, cheias de poças e detritos” (SCHWARCZ, 2011, p. 206) que à noite, iluminadas escassamente por lampiões alimentados com óleo de baleia, recebiam a água usada no banho e na cozinha lançada pelas janelas das casas. Eram, pois, os negros “os senhores da rua” (SILVA, 2011, p. 50). As senhoras de posses e suas filhas moças ou ainda meninas – e mesmo os meninos – somente nelas eram vistas aos domingos quando se encaminhavam para a igreja, nos dias de festa, de procissão ou então de passeio, acompanhadas de seus maridos ou da escravaria. Algumas dessas poucas ocasiões em que as senhoras deixavam suas residências foram apreendidas por Debret, o artista viajante francês

²¹Não tendo aderido ao Bloqueio Continental, decretado por Napoleão, e vendo seu território invadido pelas tropas francesas, o príncipe regente de Portugal, d. João – que governa em lugar de sua mãe d. Maria – parte com toda a Família Real, com servidores, fidalgos, nobres e amigos mais chegados, rumo a sua mais rica colônia localizada na América, tendo a proteção de quatro naus britânicas. Em 22 de janeiro de 1808, o Príncipe atraca em Salvador seguindo, mais tarde, para o Rio de Janeiro. O Bloqueio Continental consistia em uma tentativa do governo francês para enfraquecer a economia da Inglaterra; conforme decretado por Napoleão em 1806, todos os países europeus ficavam obrigados a fechar seus portos ao comércio com a Inglaterra. Para saber mais, ver SCHWARCZ, Lilia Moritz. Um quebra-cabeça político: a corte portuguesa vai para o Brasil. In: _____. *O Sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 159-174.

que documentou em aquarelas o cotidiano das ruas do Rio de Janeiro. Em uma das cenas produzidas pelo artista – *Vendedor de flores à porta de uma igreja, no domingo* –, um negro vendedor oferece flores a uma senhora rica que se encontra na porta de uma igreja com seu filho menino, acompanhada por suas duas escravas e um escravo, em um domingo do Oitocentos brasileiro. Na composição, a rua calçetada e limpa se alarga ao alcançar a senhora que apanha um dos cravos trazidos à venda pelo escravo; ao fundo, um pedinte – figura que também circula pelas ruas – espera por esmolas. Em outra composição sua, observando um “antigo hábito”, Debret registra o passeio de um funcionário público com sua família. Na cena representada pelo artista – *Um funcionário a passeio com sua família* –, uma senhora e suas filhas saem à rua para um passeio. O grupo de passeantes segue pela rua disposto em fila. Seguindo o velho costume, o cortejo é precedido pelo senhor da casa que vem seguido das filhas, da mulher e por parte da escravaria – ostentação das posses da família.

Com a presença da Corte lusitana no Brasil, contudo, alguns comportamentos, costumes e gostos começaram a mudar nas casas e também nas ruas – mas não de uma só vez e nem de todos ao mesmo tempo –; outros, entretanto, resistiram, misturaram-se. Se algumas senhoras de posses se aventuraram para além de suas casas e passaram a frequentar casas de chá e confeitarias, a arrumar-se ao cabeleireiro, a visitar a modista, a fazer compras e ainda se “algumas meninas de famílias mais afoitas passaram a estudar fora de casa, nas escolas femininas que foram surgindo, dirigidas por professoras francesas, inglesas e alemãs” (SILVA, 2011, p. 51), outras mulheres se mantiveram – ou foram mantidas pelos maridos ou pais – longe das ruas, resguardadas em suas casas a esconderem-se pelas peças quando às residências chegavam visitas masculinas e a espiarem por detrás das gelosias a vida lá fora.

O costume das festas praticadas na colônia se manteve e ainda novas datas foram acrescentadas ao calendário pela Corte portuguesa. Assim no Brasil, às procissões religiosas que celebravam os dias santificados pelas ruas da cidade se assomavam as festas cívicas, aniversários oficiais e cortejos reais. Estes eventos assumem nestas terras, conforme observa Schwarcz (2011, p. 233), “importância simbólica” na sustentação do poder político, uma vez que, “as aparições públicas da realeza – seja nos cortejos reais e depois imperiais, seja nas procissões – convertiam-se em demarcações territoriais e simbólicas, vinculando a imagem do príncipe à própria representação do Império português (...)”. A procissão, a festa de igreja, o entrudo são entendidos por Gilberto Freyre (2004, p. 31) como “momentos de confraternização entre os extremos sociais” de inícios do século XIX que levaram as ruas e as praças brasileiras a se transformarem em “zonas de confraternização” em um contexto em que espaços como “os jardins, os passeios chamados públicos, as praças sombreadas de

gameleiras (...), cercadas de grades de ferro” estavam reservados ao uso dos homens de posição, e somente a eles. Estes espaços não eram destinados à mulher, tampouco ao menino.

Mas não somente os costumes, as maneiras e comportamentos praticados em casa ou na rua são reconfigurados a partir da chegada da Corte Joanina. Nos anos iniciais e, principalmente, nas décadas finais da primeira metade do Oitocentos, a própria rua também passou por transformações. Nas cidades, alguns logradouros públicos foram arborizados, calçados, alargados, ganharam iluminação, deixaram de receber a água usada das casas, tiveram as águas da chuva escoadas. Outras novas ruas surgiram. Na Corte, as ruas – entre elas a do Ouvidor – “vinham se tornando as mais elegantes do Império” (FREYRE, 2004, p. 155). Era nessas ruas *mais elegantes* que se comercializavam produtos de luxo vindos da Europa – móveis em jacarandá, objetos de cristal e porcelana, candelabros, espartilhos, joias, plumas... Nelas é que se estabeleceram modistas, chapeleiros, cabeleireiros estrangeiros e foi nelas também que, aos poucos, senhoras de posses começaram a circular.

Quanto aos cenários urbanos, esses eram compostos por casas térreas, em sua maioria, mas havia também os sobrados: residências elegantes de tijolo, pedra ou taipa, de um ou vários pisos, com jardim e quintal com horta, com pomar e, às vezes, até mesmo com um poço; protegidas, ou antes, resguardadas da rua por muros altos; com fachada azulejada ou então pintadas de branco ou outras cores e janelas envidraçadas – substitutas das gelosias nas residências mais ricas. Nas cidades, escreve Silva (2011),

fosse em Belém, São Luís, Recife, Salvador, Vila Rica, São Paulo ou Porto Alegre, as construções colocavam-se umas às outras, podendo ver-se agarrada a um casarão imponente, com mais de dez janelas por andar e sacadas de ferro belamente trabalhadas, uma casinhola de sopapo rebocado e chão de terra batida. (SILVA, 2011, p. 48-49).

Perto das cidades são as casas de um só pavimento cercadas por árvores frutíferas e vastos jardins, com horta e com viveiro as residências características das chácaras, morada – às vezes apenas temporária – de senhores ricos. Na paisagem rural as casas-grandes térreas ou assobradadas se destacam, pela imponência da arquitetura, com seus engenhos, com seus pátios de secagem de grãos ou currais, com suas senzalas e casas de agregados. Mas na imensidão dos campos brasileiros também surgem, *de longe em longe*, modestas habitações assim como a da Estância de José de Fernandes em que pernitoou o viajante francês Auguste de Saint-Hilaire na segunda década do Oitocentos estando em viagem ao Sul do país. Uma casa baixa construída de pau-a-pique – como tantas outras da região –, coberta de palhas, formada em seu interior por duas peças com a cozinha à parte:

a sala muito limpa, mas sem janelas, é apenas mobiliada por duas cadeiras de assento de couro, uma mesa, um leito de madeira com fundo guarnecido de couro, como é uso geral, e finalmente, um estrado sobre a qual a dona da casa trabalha acocorada, formado por tábuas pregadas sobre dois tocos de madeira. (SAINT-HILAIRE, 1987, p. 105).

Mas deixemos o Sul para voltar ao Rio de Janeiro de 1808. Com a Corte instalada no Rio de Janeiro e o Império lusitano sendo governado a partir de sua colônia americana era urgente organizar todo o aparato administrativo do Estado em sua nova sede. Assim, no mesmo ano em que chegou ao Brasil, d. João organizou o primeiro ministério – composto por três ministros: d. Rodrigo de Souza Coutinho, responsável pelos Negócios Estrangeiros e da Guerra; João Rodrigues de Sá e Mendez pelos Negócios da Marinha e Fernando José de Portugal como responsável pelos negócios internos –, mantendo nas terras do além mar o modelo português de organização administrativa, e pôs em funcionamento os setores de segurança e política, justiça, fazenda e área militar. Também foi a partir da presença da Corte em terras tropicais que foram criadas no Brasil instituições como o Banco do Brasil, a Imprensa Régia, o Museu Real, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, a Real Biblioteca, o Real Teatro de São João, a Escola Cirúrgica, o Instituto Vacínico e ainda o Real Jardim Botânico, entre outros. (SCHWARCZ, 2011).

Politicamente, no decorrer do século XIX a situação do Brasil sofreu, pois, muitas alterações: de colônia portuguesa, em 1815 o Brasil foi elevado, sob o reinado de d. João, a Reino Unido de Portugal e Algarves; em 1822, proclamado independente do país que o colonizou, passou à condição de Império, tendo por governante d. Pedro – o filho de d. João que ficou no Brasil. Aclamado em outubro e coroado em dezembro como imperador do Brasil, d. Pedro I abdicaria em favor de seu filho – Pedro – em 1831; sob a regência de d. Pedro II o Império se prolongaria até o último ano da década de oitenta do Oitocentos.

É nesse contexto, assim configurado a partir da instalação da Corte lusitana em sua colônia americana, que chegaram ao Brasil nas primeiras décadas do Oitocentos os artistas viajantes Debret e Rugendas.

2.2 O BRASIL PELO OLHAR DOS ARTISTAS VIAJANTES DEBRET E RUGENDAS

No início do Oitocentos com a chegada da família real lusitana o Brasil se abre aos olhares estrangeiros depois de permanecer por três séculos reservado ao colonizador português. Nessa época chegam ao Brasil em grupos ou sozinhos cientistas, naturalistas,

artistas interessados em estudar e registrar a natureza, a fauna, a flora, a população, o cotidiano brasileiros. Entre os artistas europeus que contribuíram para a produção da iconografia brasileira na primeira metade do século XIX estão o francês Jean-Baptiste Debret e o alemão Johann Moritz Rugendas que publicaram, respectivamente, os livros álbuns com estampas que divulgavam a imagem do país *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* e *Viagem pitoresca através do Brasil*.

Johann Moritz Rugendas, descendente de família de artistas, nasceu em Augsburg em março de 1802. Sua formação inicial foi confiada ao pintor de batalhas Albrecht Adam e teve continuação na Academia de Belas-Artes de Munique onde a aprendizagem era centrada na técnica do desenho.

Exímio desenhista, o artista esteve pela primeira vez no Brasil em 1822 como ilustrador de uma expedição científica russa promovida pelo imperador Alexandre I e chefiada pelo barão Georg Heinrich von Langsdorff. Mas passado um tempo de sua chegada em terras brasileiras, por questões particulares e estando estremecidas as relações com o chefe da expedição²², o artista viajante se desvinculou dessa empresa passando a realizar trabalhos conforme seus interesses particulares. Em 1825 Rugendas retornou a Europa para, duas décadas mais tarde após uma longa excursão pela América, retornar uma vez mais ao Brasil em julho de 1845. À época de sua segunda estada em terras brasileiras seu livro álbum *Viagem pitoresca através do Brasil* composto por uma centena de estampas de temática brasileira já havia sido publicado e Johann Moritz foi recebido como um grande artista na cidade do Rio de Janeiro.

O uso da cor na obra de Rugendas aconteceu na Europa depois de sua primeira estada no Brasil. Foi em Paris que o artista iniciou-se na tradição e técnica pictóricas e que manteve contatos com o pintor neoclássico François Gérard – por intermédio de Humboldt – e com o aquarelista romântico inglês Richard Parkes Bonington. É neste período também – em meados de 1828 – que o jovem de Augsburg saindo da França parte em viagem para a Itália para realizar “o clássico *grand tur*, uma combinação de viagem de prazer e de estudo que vinha se

²²Apesar de as desavenças que levaram o jovem artista alemão a se desvincular da expedição aparentemente se deverem a acontecimentos circunstanciais, “as causas de fundo devem ser buscadas na extremada subordinação e na falta de um espaço próprio que o artista reclamava para si”, conforme afirmam Diener e Costa. Os estudiosos observam ainda que as cláusulas do contrato a que estava submetido o artista exigiam “entre outros deveres, um exercício serviçal de sua arte em todas as circunstâncias que o chefe solicitasse, assim como a disposição para ilustrar tudo o que fosse requerido. Ademais Rugendas também devia entregar todo o material produzido no curso da viagem(...). Rugendas nunca conseguiu submeter-se realmente às condições de trabalho que o seu contrato lhe impunha”, concluem Diener e Costa. DIENER, Pablo; COSTA, Maria de Fátima. A arte de viajantes: de documentadores a artistas viajantes. Perspectivas de um novo gênero. *Porto Arte*. Porto Alegre, vol. 15, nº 25. nov/2008. p. 85. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/10537/6207>>. Acesso em: 02 out. 2012.

consolidando desde o início dos Tempos Modernos” (DIENER; COSTA, 2002, p. 25) e conhece estudos a óleo em Roma. A Mata Atlântica brasileira – com suas múltiplas espécies vegetais representadas com minucioso detalhamento –, elaborada a partir de esboços realizados no Brasil será o motivo das primeiras composições do artista viajante em óleo, realizadas em Paris por volta dos anos trinta do Oitocentos. Rugendas realizará ainda outras obras em óleo de temas relacionados ao Brasil entre meados de 1845 e 1847 durante e após sua segunda viagem ao território Americano. Viagem que se iniciou no México, seguiu por países da América do Sul e se encerrou na cidade brasileira do Rio de Janeiro em meados da década de quarenta dos anos mil e oitocentos. Nessa segunda etapa de trabalhos se encontram retratos realizados para a família imperial brasileira, pinturas de vistas e de paisagens do Brasil e pinturas históricas.

Em sua vasta produção sobre o Brasil o artista viajante de Augsburg dedicou atenção à população, representou tipos físicos, cenas da vida cotidiana – especialmente de negros e indígenas –, registrou a paisagem e desenhou, com perícia, as plantas e animais brasileiros. Se o artista não se detém nos registros da arquitetura brasileira, a natureza ganha de seu olhar atenção especial e surge em composições elaboradas em conformidade com as concepções de Alexander von Humboldt – de quem se aproxima em Paris ganhando apoio e reconhecimento pelo talento artístico e por quem é estimulado a empreender sua segunda viagem pela América. Para o naturalista prussiano Humboldt, conforme observam Diener e Costa (2002),

a topografia, a morfologia dos solos e a cobertura vegetal específica de cada região constituíam (...) os elementos determinantes da fisionomia de uma paisagem; a tarefa dos pintores, sobretudo daqueles que se aventurasse a ilustrar o fabuloso mundo dos trópicos, consistia precisamente em incorporar todas essas observações detalhadamente, para oferecer uma representação verossímil da natureza. (DIENER; COSTA, 2002, p. 27).

Conhecimento científico e criação artística, portanto, concorriam para a elaboração das pinturas de paisagem. Gênero artístico esse revitalizado e renovado com a proposta *humboldtiana* que ecoou, especialmente, entre os artistas viajantes – e entre eles Johann Moritz Rugendas. As paisagens brasileiras pintadas por Rugendas resultam, pois, de construções ideais elaboradas pelo artista que aninham a contemplação da natureza e o universo conceitual em que se encontra ancorada sua arte.

A população encontrada nas andanças do artista europeu, registrada com destacado interesse, é representada por Rugendas a partir de um olhar dual: o olhar do artista viajante e o olhar do desenhista seguidor da tradição científica. Esse duplo olhar lançado “ao homem

destas terras” se constitui para os estudiosos Diener e Costa (2002) um dos traços essenciais da obra do artista. Ao registrar os habitantes do Brasil, escrevem eles, Rugendas “observa o homem em seu dia-a-dia e se deixa seduzir pelas vestimentas, os costumes e as formas como se manifesta na convivência social”; sob esta perspectiva “a população adquire o valor de um objeto curioso” em que o artista destaca, por vezes, “conotações que interpreta como exóticas”. Por outro lado – sob o olhar do ilustrador de uma expedição científica –, “os estudos de cabeças de negros e índios são o mais precioso material documental desse tipo que se conservou, produto de um olhar atento e que, em alguns casos, denota um grau de informação nada desdenhável”. (DIENER; COSTA, 2002, p. 254-255). Porém, apesar do cuidado demonstrado por Rugendas nos estudos de fisionomia da população índia e negra, em suas composições representativas de cenas da vida cotidiana de grupos de indígenas, não existem caracterizações precisas das figuras representadas. Nessas cenas os índios surgem sem caracterização étnica definida.

Em suas viagens Rugendas realizou também retratos. Entre seus muitos retratados encontram-se os membros da família imperial brasileira, representados em óleo sobre tela, segundo a tradição neoclássica. Os ilustres modelos que pousam para o artista são representados com insígnias que fazem lembrar a sua posição. Nos quadros, Rugendas os apresenta tendo ao fundo ou ainda mais próximo, em seu entorno, elementos da paisagem tropical que aí ganha o valor de um atributo.

Foi depois de seu retorno para a Europa – em 1825 – que o artista viajante iniciou as tratativas, contando com o apoio de Alexander von Humboldt, para a publicação de uma obra a partir de estudos e desenhos realizados no Brasil. Em meados de 1826, em Paris, “começa a nascer então *Voyage Pittoresque dans le Brésil*, que será um álbum em grande formato, com cem litografias e um texto com comentários sobre o país”. (DIENER; COSTA, 2002, p. 24). Para a feitura das litografias foram convidados vários artistas-litógrafos que trabalharam na gravação das pranchas individualmente ou em companhia de outros artistas. E então, na tarefa de serem transpostos à pedra, os desenhos originais do artista viajante alemão sofreram a interferência dos litógrafos que no momento das gravações retiraram ou incluíram novos elementos, de modo que atendessem ao gosto europeu, modificando as composições iniciais realizadas por Rugendas. O livro de imagens de Rugendas, publicado na primeira metade do Oitocentos, assim é descrito por Diener e Costa (2002):

um álbum de formato in-fólio, composto por vinte cadernos, que seriam publicados paulatinamente, tendo cada um deles cinco pranchas, agrupadas em quatro grandes divisões. A primeira com seis cadernos está destinada à “Paisagem” e engloba

majoritariamente vistas do Rio de Janeiro e Minas Gerais e umas poucas da Bahia e de Pernambuco. A segunda, com quatro cadernos, intitula-se “Tipos e costumes”, e nela se trata principalmente de alguns povos indígenas, da população negra depois e, por último, da população branca. A terceira, com seis cadernos, é uma miscelânea temática que trata dos “Usos e costumes dos índios”, da “Vida dos Europeus” e dos “Europeus na Bahia e Pernambuco”. A quarta, e última, divisão está inteiramente dedicada aos “Usos e costumes dos negros”. No total se apresenta um conjunto de cem litografias, sendo que noventa e oito foram baseadas em traços de Rugendas e duas nos de J. B. Debret. (DIERNER; COSTA, 2002, p. 95 e 97).

As imagens *Dança do lundu* e *Colheita de café*, selecionadas para essa investigação, fazem parte do álbum ilustrado *Viagem pitoresca através do Brasil*, de Johann Moritz Rugendas. Postas em circulação na primeira metade do século XIX, pertencendo respectivamente a terceira e quarta divisões do referido álbum, estas imagens hoje também circulam no espaço escolar tendo como suporte livros escolares, como é o caso dos exemplares dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da coleção didática *Para Viver Juntos: História* (PNLD 2011, 2012, 2013), contemplados nesse estudo.

Na composição *Colheita de café* (ver à página 19, figura 3) o artista elabora uma cena em que um grupo de homens e mulheres escravos colhe os grãos do café. No canto direito da composição quatro escravos negros – dois homens e duas mulheres – recolhem os grãos dos cafeeiros; mais ao centro, um grupo transporta em cestos as sementes colhidas de plantas que não estão à vista do observador depositando-as ali mesmo no chão onde são espalhadas. A tarefa é assistida por dois homens brancos que observam tudo recolhidos sob um abrigo construído com cobertura de folhas. Muito próximos a eles, mas sem a atenção de seus olhares, três outros escravos – à esquerda da composição – carregam o produto, agora ensacado, no dorso de um animal. É com gestos suaves e delicados que as figuras negras *rugenianas* recolhem, carregam, espalham o café em meio à floresta tendo como pano de fundo a paisagem característica do Rio de Janeiro.

Em frente a uma habitação, um casal de europeus dança “uma dança negra muito conhecida (...) também dançada pelos portugueses, ao som do violão” (RUGENDAS, 1998, p. 157): o lundu. Na composição *Dança do lundu* (ver à página 20, figura 4), elaborada pelo artista viajante de Augsburg, a *performance* dos dançarinos, dispostos mais ou menos no centro da cena, é assistida por um casal que se encontra na ampla varanda da casa e por um grupo de pessoas reunidas em volta dos que dançam: algumas poucas crianças, mulheres e homens – entre eles um religioso –, quase todos brancos. Uma mulher negra com seu filho às costas acende a fogueira no terreiro, onde todos estão reunidos, com gravetos retirados dos cestos que traz – um indício de que o fim do dia se aproxima. À direita da composição, debaixo de uma grande árvore está o violeiro com seu chapéu de abas largas e capa à

espanhola. Do outro lado da cena representada, atrás de alguns espectadores da dança que se encontram sentados sob um monte de troncos cortados e empilhados, vê-se plantas tropicais e entre elas três bananeiras.

O livro ilustrado de Rugendas, com estampas de temas brasileiros, que traz as litografias acima descritas e ainda outras noventa e oito será concluído pela Casa Litográfica Engelmann e Cia. em 1835 – dez anos antes, portanto, da segunda estada do artista no Brasil – sendo publicado em duas edições: uma edição em alemão – língua materna do artista viajante – e outra em francês. No Brasil, foi em sua edição francesa que a obra circulou amplamente, conforme indicam Diener e Costa (2002).

À essa mesma época é publicado em Paris o livro álbum, com estampas de temas brasileiros, *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (Viagem pitoresca e histórica ao Brasil), de Jean-Baptiste Debret. Uma obra com mais de duas centenas de gravuras, baseadas em aquarelas do pintor, acompanhadas de comentários. O pintor francês, “fiel ao gênero das 'viagens pitorescas', que pressupõem o testemunho pessoal do viajante, com a apresentação de marcas de autenticidade, iria se transformar, então, num 'pintor do Brasil' (...)”. (SCHWARCZ, 2008, p. 295).

Nascido em Paris, em abril de 1768, primeiro filho de Jacques Debret – escrivão do Parlamento francês – e de Elizabeth Jourdain – descendente de família de comerciantes –, Jean-Baptiste Debret estudou no prestigioso Liceu *Louis-le-Grand*. Após terminar seus estudos no Liceu, Debret entrou para o ateliê de Jacques-Louis David tendo, então, como mentor “o principal impulsionador francês do neoclassicismo” que o marcaria como pintor neoclássico (NAVES, 2007, p. 46). Foi com seu mestre David, o pintor da grande tela neoclássica *O Juramento dos Horácios* – da qual participou da realização como aprendiz –, que Debret empreendeu viagem à Itália e teve oportunidade de ter acesso a obras renascentistas que celebravam o ideal clássico.

O pintor formado na tradição neoclássica chegou ao Brasil a bordo do veleiro norte-americano *Calpe* em março de 1816, com um grupo de franceses bonapartistas. A caravana – mais tarde dita *Missão Francesa* – da qual Jean-Baptiste Debret fazia parte, trazia “um grupo de intelectuais formados pelo neoclassicismo, a Revolução Francesa e o império da razão” (BANDEIRA; LAGO, 2009, p. 28) que, frente ao novo contexto político vivido na França – a queda de Napoleão Bonaparte e a volta dos Bourbon ao poder –, se encontrava em situação pouco favorável e não via boas perspectivas profissionais para o futuro. O grupo, formado por artesãos, técnicos e artistas, vinha chefiado por Joachim Lebreton que trazia consigo a

vontade de fundar no Brasil uma Academia²³ – projeto que anos mais tarde seria concretizado²⁴.

Debret, um dos membros mais ativos da dita missão francesa, representou em sua vasta produção brasileira cenas da vida indígena, peculiaridades do cotidiano de escravos negros, de homens e mulheres livres – pobres ou ricos, moradores da cidade ou das fazendas. No conjunto de sua obra brasileira consta também vistas urbanas e rurais e registros meticulosos de animais, plantas, flores e frutas tropicais. O artista, contratado no Brasil como pintor de história, realizou ainda inúmeros trabalhos para a Corte transformando-se com isso, ainda que “não tenha ganhado o posto oficial, numa espécie de pintor do rei”. (SCHWARCZ, 2008, p. 311). Retratos, coroações, aclamações, chegadas e partidas, despedidas, fazem parte de sua produção que celebra a monarquia. E há que se falar ainda em seu envolvimento nos preparativos, decorações e cenários para as festividades realizadas pela Corte; nos desenhos que produziu de condecorações, de medalhas, e até mesmo, do pavilhão e da bandeira imperiais; nos uniformes e trajas de gala que criou.

Se ao representar a Corte em óleo sobre tela o artista se atem ao estilo neoclássico – ainda que não sem dificuldades em acomodar as formalidades acadêmicas a uma realidade tão particular, o que resultou na “produção de uma grandiosidade meio *naïf*, fiel talvez ao espírito acanhado da monarquia brasileira” (NAVES, 2007, p. 72) –, ao registrar o cotidiano Debret abandona os cânones clássicos e produz uma arte original. Para Bandeira (2009, p. 37), “a iniciação de Debret no encantamento das ruas aumenta à medida que o pintor de história associa o pitoresco ao cotidiano brasileiro e o estilo daviniano se dissipa com os miasmas do Rio de Janeiro”. Em suas inúmeras aquarelas o pintor francês representou em pequenas dimensões e a partir de um ponto de vista aproximado os gestos, os fazeres plurais, o

²³O projeto de Lebreton, visava a criação de “uma escola de vários ofícios, mais próxima do espírito enciclopédico, que uma escola exclusivamente dedicada às belas-artes, como era o ideal de Debret à imagem da francesa”. Seu projeto buscava ainda “encorajar a produção de objetos de luxo, próprio das artes aplicadas...”. Esse projeto inicial – pensado por Lebreton – é reformulado em 1824 por Jean-Baptiste Debret que, então, em seu projeto “seguiu os cânones das academias de belas-artes de França e Espanha, voltadas para o ensino das ‘três nobres artes’: pintura, arquitetura e escultura”, assim como afirma o historiador da arte Julio Bandeira. BANDEIRA, Julio. Os teatros brasileiros de Debret. In: _____; LAGO, Pedro Corrêa do. *Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009. p. 44-45.

²⁴Em agosto de 1816 inicia, em instalações provisórias, o funcionamento da Escola Real de Ciências, Artes e Ofício; posteriormente, em 17 de dezembro de 1824, a Escola recebe o nome de Academia Imperial de Belas Artes e, em dezembro de 1826, finalmente a academia é instalada e começa a funcionar efetivamente no prédio projetado por Grandjean de Montigny (arquiteto que chegou ao Brasil em 1816, com a caravana de Lebreton, na chamada *Missão Francesa*). SCHWARCZ, Lília Moritz. *O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte do d. João*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Com a morte de Joachim Lebreton, em 1819, José Henrique da Silva, um pintor português, assume a direção da academia – posto que era muito disputado e ansiado pelos artistas franceses Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay. Somente mais tarde, em 1828, é que o professor de pintura histórica Jean-Baptiste Debret, feito primeiro pintor da academia, lograria o cargo de diretor da instituição. BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. *Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009.

descanso, o vai vem intenso de negros e negras escravos de recado, vendedores, quitandeiras, cozinheiras, lavadeiras, carregadores, barbeiros, sapateiros, serradores, caçadores... *Sapataria*²⁵ (ver à página 19, figura 2) é uma dessas cenas em que Debret registra o cotidiano da escravidão. Na imagem elaborada pelo artista viajante um negro escravo estende a mão à palmatoria ajoelhado no assoalho de tábuas largas da sapataria onde trabalha. A negra figura é castigada pelo proprietário lusitano da loja que se mantém sentado atrás de um pequeno balcão enquanto aplica a punição. À direita da composição, lado oposto àquele em que o escravo sofre a repreensão, outros dois negros sentados em baixas banquetas sustentadas por três pernas – semelhantes àquela que fora abandonada pelo escravo que é punido – não interrompem a tarefa que realizam na feitura dos calçados. Na extremidade esquerda da composição trabalhada pelo artista, de uma passagem existente por trás da vitrina que se estende de um lado ao outro da loja, a mulher mulata do proprietário com seu filho ao peito a tudo assiste: ela “não resiste ao prazer de espiar o castigo”, registrou o artista francês comentando a cena que produziu (DEBRET, 1979, p. 121). Mas não somente as cenas do trabalho de negros – escravizados ou, eventualmente, livres – e dos castigos por esses sofridos são acolhidas pelo traço de Debret. Também a religiosidade, as festas e as danças praticadas por eles são representadas pelo artista que “consegue apreender esses ritmos que tomam conta dos escravos, transmitindo graça e plasticidade a seus corpos”. (NAVES, 2007, p. 82-83).

Se os personagens – especialmente urbanos – tomados em suas múltiplas práticas cotidianas são, notadamente, o foco de atenção de Debret, em suas representações, conforme observa Bandeira (2009), o artista

também permite vislumbrar registros topográficos precisos no segundo plano. Apesar de seu pouco interesse pela arquitetura colonial, o artista francês reconstruía parte do tecido da urbe brasileira do início do Oitocentos para abrigar suas figurinhas, dos negros de ganho, dos carregadores, padres e soldados, de sua população geral... As ruas, praças, igrejas e casarios que formam o suporte para uma enorme colagem de suas figurinhas, retratos de negros e brancos e mestiços, de intenso realismo, são reconstituídos com rigor documental. (BANDEIRA, 2009, p. 42).

Em *Um funcionário a passeio com sua família* (ver à página 18, figura 1), gravura

²⁵Dentre as bibliografias consultadas para esse estudo, esta imagem é nomeada de diversas formas, quais sejam: no livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, traduzido por Sérgio Milliet, publicado em 1979 na co-edição Itatiaia/Belo Horizonte; Edusp/São Paulo, consta nos comentários do artista à Prancha 29, a indicação “Sapatarias” – no plural – para a cena representada; em *Debret e o Brasil: obra completa, 1816 – 1831*, de Julio Bandeira e Pedro Corrêa do Lago, 3ª edição, publicado em 2009 pela editora Capivara/Rio de Janeiro, para esta imagem lê-se: “Loja de sapateiro”; no livro didático *Para Viver Juntos: História – 7º ano do Ensino Fundamental*, a imagem é designada como “Sapataria” – no singular. Optei por utilizar ao longo desse texto a denominação “Sapataria” – no singular –, uma vez que esse estudo contempla, mais especificamente, as imagens reproduzidas em exemplares da coleção didática *Para Viver Juntos: História* (PNLD 2011, 2012, 2013).

inserida no segundo volume do álbum *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, Debret apresenta como cenário a rua deixando à vista parte da fachada da casa urbana oitocentista. Na cena representada pelo pintor, figuras brancas e negras, dispostas em fila, deixam a casa para um passeio. O cortejo é observado da porta da residência que se comunica com a rua por um personagem negro, escravo cozinheiro da casa – pouco mais do que uma mancha deixada no papel pelo artista. Os personagens deslocam-se por uma rua lajeada tendo à frente, “segundo o antigo hábito observado nessa classe” (DEBRET, 1979, p. 50), o chefe da família e ao final da ordenação o escravo mais novo. Ao fundo, em um plano mais baixo, é possível entrever a arquitetura parcial da cidade – estes elementos arquiteturais presentes como pano de fundo na gravura que vai ao *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* foram, possivelmente, acrescentados no momento da gravação haja visto que não constam na aquarela que serve de base para a feitura da litografia.

Se Debret apreendeu a vida cotidiana oitocentista – sobretudo as cenas urbanas – a partir de experiências visuais imediatas para a realização das composições sobre temas indígenas, o artista que pouco contato teve com os índios, valeu-se de informações colhidas em obras de outros viajantes e no acervo de museus²⁶. Representados sem caracterização fiel dos traços étnicos e com pouca fidelidade aos costumes, os índios são apresentados pelo artista de forma fantasiosa: às vezes surgem heroicizados em cenários idealizados, às vezes, como figuras grotescas assemelhadas a macacos. Segundo Bandeira (2009, p. 50), Debret “reinventa” seus índios, desenhando-os algumas vezes como “guerreiros gregos”, outras como “criaturas simiescas”; “ora com altivez apolínea, ora degradados e canibalescos”. Nesta mesma perspectiva, o crítico e historiador da arte Rodrigues Naves (2007, p. 104), defende que os desenhos do pintor oitocentista oscilam “entre uma clara idealização e representações grotescas, em que os índios aparecem animalizados (...)”. Essas gravuras de cenas da vida, de artefatos e utensílios dos índios ilustram o primeiro tomo do livro de imagens do artista francês.

Foi ao retornar para a Europa em 1831, que Debret preparou seu álbum de imagens *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, publicado em Paris em três volumes e formato infólio, pela Firmin Didot Frères, entre os anos 1834 e 1839. Cada um dos três volumes da obra formada por “um total de 508 páginas de texto e 220²⁷ diferentes imagens gravadas inseridas em 151 ‘pranchas’” (LAGO, 2009, p. 58) abarcou um grupo diferente de assuntos. O primeiro

²⁶Ver mais em NAVES, Rodrigo. *A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira*. 2ª ed., São Paulo: Ática, 2007. p. 104, e em BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. *Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009. p. 49-51.

²⁷Em seu texto Pedro Corrêa do Lago alerta que as imagens gravadas no livro de Jean-Baptiste Debret podem ser contadas como 220 até 230 dependendo do critério adotado para a contagem.

volume foi reservado aos índios e a natureza brasileira; o volume dois ao cotidiano de brancos e negros, livres e escravos da cidade do Rio de Janeiro e seus arredores; e por fim, o terceiro volume traz os registros referentes à Corte e à elite.

E assim é que o Brasil, na voga das editorações de caráter pitoresco²⁸, foi dado ao olhar nas décadas iniciais dos anos mil e oitocentos nas obras *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de Jean-Baptiste Debret, e *Viagem pitoresca através do Brasil*, de Johann Moritz Rugendas, como foi percebido, desenhado, pintado a óleo ou aquarelado por estes artistas viajantes vindos do continente europeu.

2.3 A ARTE NAS DÉCADAS INICIAIS DO SÉCULO XIX

No início dos anos Oitocentos dois movimentos estão predominantemente em voga no campo artístico: o Neoclassicismo e o Romantismo. O Neoclassicismo surgiu em meados do século XVIII como uma reação ao barroco tardio e ao estilo rococó – representativo da luxuriosa arte cortesã – se mantendo dominante até por volta dos anos 1830. O movimento romântico, surgido na década de oitenta dos anos Setecentos, encontrou seu auge em um período que se estende, mais ou menos, da segunda década até meados do século XIX. Mas, os primeiros sinais manifestos desse estilo na pintura, conforme sustenta a historiadora da arte Wendy Beckett (2006), já podem ser encontrados nos anos 1740²⁹. O Romantismo apresentou-

²⁸O pitoresco, conforme escreve Pablo Diener em um artigo publicado em 2008, não alude apenas a um determinado tipo de publicação: aquela realizada por artistas viajantes no século XIX – as *Viagens Pitorescas*. Trata-se, também, de uma categoria estética; caracteriza, pois, uma forma de apreender a realidade. Seu conteúdo tem *caráter instável*, sustenta o estudioso que assim sintetiza a ideia de pitoresco: “partindo de seu sentido original, que fazia referência à semelhança com a pintura, foi transformando-se, até chegar a evocar aquilo que atrai e entretém a atenção do olhar, que estimula os sentidos do espectador. Num sentido geral, pitoresco passou a ser o que apresenta variedade, diversidade e irregularidade; e se inicialmente Gilpin atribuiu a essa categoria uma acepção classicista, por volta de 1800 já era mais freqüente que com ela se fizesse referência a motivos toscos, rudes, rústicos, sem sofisticação”. DIENER, Pablo. A viagem pitoresca como categoria estética e a prática de viajantes. *Porto Arte*. Porto Alegre, vol. 15, nº 25. nov/2008. p. 64. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/10529/6175>>. Acesso em: 02 out. 2012.

Se para Diener por volta dos anos Oitocentos era freqüente que a categoria pitoresco aludisse a *motivos toscos, rudes, rústicos, sem sofisticação*, conforme Lago à época de Debret “pitoresco era usado no sentido de pictório, isto é, relativo à pintura, ou ainda, resultante do trabalho do artista. Literalmente, significava 'em imagem', ou seja, qualificava os assuntos privilegiáveis pelo artista como objeto de pintura”; e ainda, conforme observação do autor, “nos álbuns 'pitorescos', tanto no caso de Rugendas quanto no de Debret, essa palavra assume também uma conotação de 'variedade' (...)”. LAGO, Pedro Corrêa do. A viagem pitoresca de Debret. In: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. *Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009. p. 60.

²⁹Conforme Walter Zanini, “são sempre precárias as tentativas de estabelecer com precisão os limites cronológicos da pintura romântica”. Para o autor, “no sentido mais abrangente do termo, ou seja, incluindo o que para muitos autores é considerado 'Pré' e 'Pós' Romantismo, seu raio de ação poderia desdobrar-se desde indícios que remontam à particularidade lírica de grandes artistas do Rococó, como Jean-Honoré Fragonard (1732-1806) e Thomas Gainsborough (1727-88), até a corrente realista dominada por Gustave Coubert (1819-77) e toda a evolução da paisagem do século XIX que se encontra no Impressionismo”. ZANINI, Walter. A arte romântica. In: GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 195.

se como oposição às ideias racionais da época do Iluminismo e aos cânones clássicos alterando e subvertendo “quase tudo o que era tido como consagrado para todo o sempre no Classicismo”. (ROSENFELD; GUINSBURG, 2008, p. 276). A racionalidade, a unidade, a objetividade, o equilíbrio, a harmonia, a ordem, a disciplina, a ponderação, a proporção, a serenidade, a sobriedade, o desenho sapiente são, pois, alguns dos elementos característicos do Classicismo. São ainda aspectos relevantes desse estilo a rígida separação das artes – cada gênero artístico segue normas e regras específicas – e a tipificação: o propósito da arte clássica não é o de diferenciar, particularizar, mas de chegar ao geral, de expressar o universal. Na arte clássica o valor da obra reside na própria obra, no objeto criado não no seu criador. O artista na visão clássica – antes um artífice talentoso que tem por busca a perfeição do que um gênio criador como queriam os românticos – se esconde, apaga-se por de trás da obra. Obra esta que deve, seguindo os propósitos do classicismo, agradar e ser útil ao público que a recebe proporcionando não somente beleza, mas também ensinamentos e verdades que contribuam para o aperfeiçoamento humano.

Pois bem, o neoclassicismo que prevaleceu na segunda metade do século XVIII, e alcançou as décadas iniciais do Oitocentos, se caracterizou primordialmente por um retorno à Antiguidade Greco-Romana, ou Antiguidade Clássica. O movimento que se espalhou pela Europa se manifestando em diversas escolas nacionais teve na França um de seus mais importantes centros – foi muito influente também na Itália – e em Jacques-Louis David um de seus mais expressivos representantes. O artista francês, cujo estilo é “majestosamente clássico” (BECKETT, 2006, p. 253), autor da grande tela neoclássica *O Juramento dos Horácios*, pintada em 1784-1785, influenciou muitos artistas com seu dogma artístico. Entre eles Debret, aluno e seguidor da escola *daviniana*.

Durante a hegemonia do neoclassicismo, foram os assuntos retirados da história e da literatura da Antiguidade clássica – da Grécia e da Roma republicana – que serviram de inspiração para as representações dos artistas seguidores desse estilo – o neoclássico –, mas “também o auto-sacrifício e a coragem por extensão foram representados à exaustão, por representarem a suposta superioridade e o valor moral destes povos antigos”, conforme observa Xexéo (2008, p. 108).

Se na escola Neoclássica a prática artística se submete aos cânones de orientação clássica, no fazer romântico o artista – ou antes, como ambiciona fazer-se, o gênio – não se atém às regras, não se deixa nortear por modelos; ele cria livremente. “A sua criação é fruto da pura espontaneidade. Não pode nem deve ser retocada, torneada e acabada, por critérios artesanais de perfectibilidade. Ela surge toda e inteira, na completude da expressão autêntica,

sincera”. (ROSENFELD; GUINSBURG, 2008, p. 267). O Romantismo enfatiza, pois, a subjetividade do artista. A ênfase valorativa que no Classicismo esteve na obra, agora se desloca para o seu autor, para o sujeito criador da obra artística. É próprio ainda da era romântica, o destaque ao característico, ao peculiar, ao particular; o olhar para cada singularidade procurando enfocar o homem em seu espaço ambiental, revestido de “cores locais” – para usar expressão de Guinsburg (2008). O extravasamento da emoção, a liberação subjetiva, a livre criação, a busca da originalidade, a aceitação do irregular são ainda aspectos inerentes à expressão artística de estilo romântico.

Enquanto os artistas do Romantismo se voltavam para o mundo moderno e “estavam muito mais interessados em expressar a emoção – mediante cores dramáticas, liberdade gestual e temas exóticos e emotivos” (BECKETT, 2006, p. 259), os seguidores da escola neoclássica ansiavam pela forma ideal, seguiam rigorosamente fórmulas e buscavam na Antiguidade grega e romana os seus modelos. Dentre os artistas mais expressivos do Romantismo se pode anotar os nomes de Théodore Géricault e Eugène Delacroix – inovadores da arte romântica na França –; Joseph Mallord William Turner e John Constable pintores de paisagens na Inglaterra e Caspar David Friedrich, com suas pinturas de montanhas, florestas e vistas marítimas, é nome representativo da arte romântica alemã.

O Neoclassicismo e o Romantismo são, pois, os movimentos artísticos predominantes em um período que se estende do final dos anos Setecentos até a primeira metade do Oitocentos – primeiro um e depois o outro, se sobressaindo no campo artístico.

Com a abordagem feita neste texto que traz os traços gerais que caracterizam cada um dos dois movimentos – o Neoclássico e o Romântico – tenho o intento de apresentar o contexto artístico em que estão implicados Debret e Rugendas uma vez que a formação que receberam na tradição neoclássica e também os contatos e interlocuções que mantiveram com outros artistas e com intelectuais de sua época têm influência nas obras que realizaram. Entre estas obras também aquelas realizadas em terras brasileiras nas primeiras décadas do século XIX.

PARTE III

RECEPÇÃO DAS IMAGENS

(...) o que é preciso reconhecer é o modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas.

Roger Chartier

3 IMAGENS DO BRASIL OITOCENTISTA: AO TEMPO DA RECEPÇÃO

A terceira divisão desse estudo em que pesquiso a maneira como os estudantes se apropriam, no contexto escolar, de imagens produzidas por artistas viajantes no Oitocentos brasileiro é reservada à comunicação do conhecimento construído no campo de investigação. Três pontos são abordados na escrita: os suportes em que as imagens foram apresentadas; as práticas de apropriação das imagens no contexto investigado e as interpretações produzidas pelos estudantes para os objetos visuais lidos. Abordagem indispensável em um estudo que se interessa pelo processo de produção do sentido.

No primeiro tópico dessa seção, *A materialidade das imagens: o livro didático como suporte*, escrevo sobre os primeiros usos de ilustrações em livros didáticos brasileiros de História e o uso pioneiro de imagens em manuais escolares empreendido por Johann Amos Comenius, mas é sobretudo para os exemplares da coleção didática *Para Viver Juntos: História*, livros escolares escolhidos como suportes para apresentar as imagens dessa pesquisa, que volto o meu olhar e é sobre estes suportes que escrevo com mais demora. As práticas cotidianas que alcançam as imagens no interior da escola, investigadas a partir dos relatos de dezoito estudantes, é o tema que constitui o tópico *Maneiras de fazer cotidianas: as práticas de apropriação das imagens no contexto escolar investigado*. E por fim, a análise e interpretação das leituras feitas, das interpretações produzidas pelos estudantes para as imagens do Brasil oitocentista escolhidas para essa pesquisa, bem como os caminhos seguidos para chegar a essas leituras é o que comunica o último tópico dessa divisão do estudo – *As imagens sob o olhar dos estudantes: as interpretações produzidas para as narrativas visuais apropriadas*.

3.1 A MATERIALIDADE DAS IMAGENS: O LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE

*Que esses livros sejam tão cuidadosamente ilustrados que,
justa e merecidamente, possam ser considerados
verdadeiros inspiradores de sabedoria,
de moralidade e de piedade.
Johann Amos Comenius,
séc. XVII*

Conforme assegura Chartier (1990, p. 127), “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, (...) não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais chega ao seu leitor”. Esta assertiva decerto também é válida para

as imagens. Nesse estudo, pois, os livros didáticos de História foram os objetos tomados como suporte para apresentar as imagens aos estudantes que contribuíram com a pesquisa.

Os livros didáticos, objetos da indústria cultural produzidos essencialmente para o uso de professores e estudantes no cotidiano escolar – intenção de produção que, todavia, não descarta as possibilidades de consumo desse material em outros contextos e por outros públicos –, são em sua dimensão material, assim como os caracteriza Circe Bittencourt (2004; 2009), mercadorias. Enquanto mercadorias, esses livros sofrem no processo de sua feitura a interferência de vários profissionais: editores, autores, técnicos. Dessa forma, os textos, as atividades propostas, as imagens apresentadas são resultantes, muitas vezes, do trabalho de diferentes profissionais. Assim como lembra Chartier (2002, p. 10), “a publicação das obras implica sempre uma pluralidade de atores sociais, de lugares e dispositivos, de técnicas e gestos”. Com as obras de caráter didático não acontece de forma diferente: os livros escolares publicados também não são produções individuais, não resultam unicamente das intenções de seus autores, mas antes de um grupo de diversos profissionais.

O processo de escolha e organização das imagens nos livros escolares, por exemplo, está relacionado à dimensão mercadológica e técnica de fabricação do livro ficando os seus autores distanciados dessa etapa de produção da obra didática, conforme escreve Bittencourt (2004),

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. (BITTENCOURT, 2004, p. 77).

Para além dessa característica de ser o livro escolar uma mercadoria – “um produto do mundo da edição” (BITTENCOURT, 2004, p. 71) –, a estudiosa da história do livro didático destaca ainda a condição de suporte de conteúdos escolares e de métodos de ensino deste objeto cultural e o entende como portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura de determinado tempo e lugar. (idem, 2004; 2009). Entretanto, é preciso considerar que a presença e a circulação desses livros no contexto escolar não indicam o modo como são apropriados por professores e estudantes – público mais particularmente visado por esses manuais –; que apesar dos protocolos inscritos nessas obras didáticas que pretendem regular as práticas, estabelecer maneiras de ler ou olhar e fixar um sentido para o lido ou o contemplado, seus receptores não necessariamente seguem as determinações

expressas ou implicitamente neles constantes: as práticas de apropriação cotidianas vale lembrar com Certeau (2005), são imprevisíveis, inventivas, criadoras de sentidos que não aqueles esperados pelos produtores das obras apropriadas.

Pois bem, seguindo essa perspectiva de compreensão, é válido afirmar que a simples presença das imagens oitocentistas *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria*, de Debret, e *Colheita de café* e *Dança do lundu*, de Rugendas, reproduzidas nos exemplares didáticos da coleção *Para Viver Juntos – História*, dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, não indica como estas imagens são apropriadas pelos estudantes no interior da escola. Assim sendo me pergunto como os estudantes se apropriam das narrativas visuais do Brasil oitocentista, produzidas pelos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, que se encontram reproduzidas nos livros didáticos de História em circulação no cotidiano escolar. E esta interrogação norteia meu olhar investigativo.

Mas essa questão relativa às apropriações praticadas pelos estudantes no cotidiano escolar será abordada mais particularmente nos tópicos subsequentes desta terceira parte do trabalho: *Maneiras de fazer cotidianas: as práticas de apropriação das imagens no cotidiano escolar investigado* e *As imagens sob o olhar dos estudantes: as interpretações produzidas para as narrativas visuais apropriadas*. Antes me detenho um pouco mais nos suportes didáticos que dão a ver as imagens no contexto escolar. Início a escrita com um sucinto registro acerca dos primeiros usos de ilustrações em manuais didáticos para em seguida atender mais especificamente aos exemplares da coleção didática *Para Viver Juntos: História*, livros escolares escolhidos como suportes para apresentar as imagens dessa pesquisa.

3.1.1 O uso de imagens em livros escolares: registros acerca de uma prática

O uso de imagens visuais³⁰ no campo da educação não é uma prática restrita à contemporaneidade. Sua utilização remonta há alguns séculos. Neste tópico apresento um breve quadro acerca dessa prática abordando dois pontos especificamente: os primórdios do uso de ilustrações em livros didáticos brasileiros e o uso pioneiro de imagens no campo educacional por Johann Amos Comenius³¹. Essa abordagem não se pretende exaustiva – o

³⁰Conforme Ana Maria Mauad, as imagens podem ser visuais, verbais ou oníricas. Daí decorre a necessidade de especificação de qual imagem está se tratando. MAUAD, Ana Maria. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 250.

³¹A escrita referente a Johann Amos Comenius neste texto consiste basicamente a uma referência a seu livro escolar ilustrado *Orbis Sensualium Pictus* e se faz com base, sobretudo, em escritos da estudiosa da arte Svetlana Alpers. Questões referentes às propostas e à visão do teórico sobre a educação, por certo, são relevantes para

leitor logo perceberá –, pois os esforços investigativos desse estudo se concentram primordialmente na maneira como os estudantes na atualidade se apropriam das imagens que circulam no cotidiano escolar tendo livros didáticos da coleção *Para Viver Juntos – História* como suportes que lhes confere visibilidade. Desse modo, é a esses livros escolares – mais particularmente aos exemplares de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, conforme já dito ao longo deste texto dissertativo – que atendo meu olhar com mais demora. Entretanto, por guardar relações com o tema investigado considero esse registro referente aos primeiros usos de ilustrações em manuais didáticos relevante para o estudo que apresento.

O primeiro livro escolar ilustrado foi impresso em meados do século XVII – mais precisamente em 1658. Trata-se do manual destinado ao ensino da língua para as crianças denominado *Orbis Sensualium Pictus*, de Johann Amos Comenius – nome destacado na história da teoria e da reforma educacional. O religioso protestante que nasceu na Morávia em 1592 dedicou sua vida a causa educacional. Além de se ocupar da elaboração de manuais escolares, Comenius escreveu inúmeros livros e tratados de educação entre esses a *Didática Magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos – obra referencial “para a elaboração da pedagogia como ciência”. (VEIGA, 2007, p.40).

O seu livro ilustrado *Orbis Sensualium Pictus* (O Mundo Visível Retratado), publicado originalmente em polonês e latim, traduzido também para o inglês e muitas outras línguas nos anos que seguiram a sua publicação, constitui-se conforme escreve Alpers (1999), em

uma coletânea de 151 gravuras de coisas justapostas com seus respectivos nomes. É mais precisamente descrita como uma tábua, pois os objetos nomeados e retratados são arranjados numa seqüência de grupos ou categorias (não-designados) – elementos, vegetais, animais, homem, artes, ofícios etc. – que depois se fragmentam em subcategorias. (...) A árvore, por exemplo, está colocada na categoria do reino vegetal. É distinguida das plantas e arbustos, e depois suas partes – raízes, tronco, galhos, folhas – são enumeradas. Uma árvore abatida é retratada mostrando o seu cerne e o seu cepo. Os nomes e partes numeradas da gravura aos quais elas correspondem representam o mundo tal qual o conhecemos (...). (ALPERS, 1999, p.

estudos inscritos na área da História da Educação, mas tal abordagem escaparia as proposições investigativas do presente trabalho. Todavia, apresento um excerto do texto em que Alpers apresenta esse reconhecido teórico da educação: “Comenius era figura atuante e celebrada no mundo protestante do Norte (...) Prelado morávio (tcheco) obrigado a fugir da pátria devido às perseguições, devotou sua vida de exilado à reforma educacional, que fazia parte de um programa de universalismo protestante conhecido como pansofia. Promoveu sua causa numa série de publicações. Em 1631, vivendo na Polônia, publicou seu primeiro grande sucesso, *Janua Linguarum Reserta*, ou *A Porta Aberta das Línguas*. Era o primeiro de uma série gradual de textos que propunham uma nova maneira de ensinar o latim. Comenius queria uma mudança de ênfase total, da instrução em palavras para a instrução em coisas – as coisas às quais as palavras se referiam. Postulava a substituição da antiga ênfase na linguagem como retórica pela nova ênfase na linguagem como descrição. (...) Todo o ensinamento, a seu ver, deveria partir não dos livros e tradições, mas das coisas. (...) Só ao final de uma vida quase toda dedicada às peregrinações pôde Comenius reunir-se, finalmente, aos exilados que foram encontrar refúgio na Holanda. Está sepultado ao sul de Amsterdã, na cidade de Naarden”. ALPERS, Svetlana. *A arte de descrever: a arte holandesa no século XVII*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 1999. p. 199-200.

202).

Nesse manual escolar, onde figuram gravuras simples, as palavras são, pois, apresentadas com as imagens das coisas correspondentes. Editado inúmeras vezes desde a sua primeira impressão o livro *Orbis Sensualium Pictus*, conforme avalia Alpers (idem, p. 199), “ainda hoje é considerado um marco na história da educação”.

No Brasil, considerando-se os livros escolares de História, as ilustrações já eram usadas desde meados dos anos mil e oitocentos, contudo, foi a partir das décadas iniciais do Novecentos, de acordo com Taís Nívia de Lima Fonseca (2001, p. 115), que o uso de imagens se tornou “uma recomendação explícita e uma prática na produção de livros didáticos”. Nesses primeiros tempos de uso de imagens nos manuais didáticos dedicados ao ensino da história,

a preferência dos autores e dos editores recaiu sobre imagens que dessem um certo grau de “veracidade” aos fatos narrados nos textos, que não só estivessem em sintonia com as principais obras da historiografia que lhes serviam de referência, mas também se harmonizassem com o estilo narrativo e épico dos textos didáticos. As imagens deveriam, na verdade, atuar como “registros visuais” dos fatos narrados nos textos. (FONSECA, 2001, p. 94).

Assim sendo, nos livros escolares de História, sempre seguindo Fonseca, foram dadas ao olhar predominantemente imagens produzidas por artistas viajantes oitocentistas que estiveram no Brasil, como por exemplo, Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas – artistas a que se atenta nesse trabalho – e pinturas de caráter histórico de artistas brasileiros da escola acadêmica como Pedro Américo, Oscar Pereira da Silva, Vitor Meirelles, entre outros.

Passados mais de um século da utilização pioneira de ilustrações em livros escolares para o ensino de história no Brasil, as múltiplas reproduções de imagens visuais apresentadas na atualidade “como material didático” indicam, conforme infere Bittencourt (2004, p. 70), “a importância desse recurso na cultura histórica escolar”. Contudo, assegura a estudiosa, é escassa a reflexão sobre o papel que essas imagens “efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem”; e mais, alerta ela, “pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens utilizadas em sala de aula, independentemente do suporte didático em que elas são apresentadas”. É, pois, às maneiras que os estudantes usam, interpretam, se apropriam das imagens que circulam no interior da escola tendo livros escolares como objetos que lhes servem de suporte que volto meu olhar nessa investigação.

Os suportes didáticos em que as imagens *Um funcionário a passeio com sua família*, *Sapataria*, *Dança do lundu* e *Colheita de café* foram apresentadas aos estudantes que

contribuíram com a pesquisa constituem o assunto da escrita que segue.

3.1.2 Os livros didáticos da coleção *Para Viver Juntos – História: suportes das imagens da pesquisa*

A coleção *Para Viver Juntos – História*, publicada pela Edições SM, é uma das dezesseis coleções didáticas³² de História aprovadas para o Programa Nacional do Livro Didático³³ 2011 (PNLD 2011) – anos finais do Ensino Fundamental. A coleção está organizada em 4 volumes sendo o volume um endereçado ao 6º ano, o volume dois ao 7º ano, o volume três ao 8º ano e o quarto volume da obra ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os volumes dois e três da coleção são os livros escolares que servem de suportes das imagens escolhidas para a presente pesquisa.

Cada um dos quatro volumes da coleção está dividido em nove capítulos, organizados em módulos e seções diversos. Todos os capítulos apresentam em sua abertura uma imagem reproduzida em página dupla e em seu desenvolvimento muitas outras em quantidades e tamanhos variados, coloridas ou em branco e preto, intercaladas aos textos escritos. Ao longo dos capítulos de cada volume didático podem ser encontradas ainda as seções *Aprender a...*, *Arte e Cultura*, *Fazendo História*, *Lendo História*, *Dossiê*, *Projeto* e *Questões Globais*.³⁴

Como aspecto positivo dessa coleção didática foi referido, em resenha produzida sobre a coleção para o Guia do PNLD 2011 – História, o uso de fontes variadas com destaque para os documentos escritos e as imagens e, particularmente, à seção *Arte e Cultura*. Conforme lê-se na referida resenha, a coleção

contém variedade de estratégias de atividades que pode promover comparações entre diferentes fontes, com destaque para documentos escritos e imagens. Merece destaque, de modo particular, a seção *Arte e Cultura*, ao final das unidades, com

³²As coleções didáticas de História aprovadas para o PNLD 2011 – séries finais do Ensino Fundamental – são as seguintes: *História*, da editora Scipione; *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, da editora Moderna; *História e Vida Integrada*, da editora Ática; *História em Documento Imagem e Texto*, da editora FTD; *História em Projetos*, da editora Ática; *História Sociedade & Cidadania – Nova edição*, da editora FTD; *História Temática*, da editora Scipione; *Navegando pela História – Nova edição*, da editora FTD; *Novo História – Conceitos e Procedimentos*, da editora Saraiva; *Para Entender a História*, da editora Saraiva; *Para Viver Juntos – História*, edições SM; *Projeto Araribá História*, da editora Moderna; *Projeto Radix – História*, da editora Scipione; *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil*, da editora Saraiva; *Tudo é História*, da editora Ática; *Vontade de Saber História*, da editora FTD. Para saber mais sobre essas coleções consultar o *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

³³O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985. Por meio desse Programa o governo federal compra e distribui coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica de escolas públicas do País.

³⁴A descrição da coleção didática *Para Viver Juntos – História* foi feita com base em resenha apresentada junto ao *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – História* e a partir da observação direta e manuseio de exemplares dessa coleção.

imagens e reflexões acerca de obras de arte e expressões culturais do período estudado. (Sec1:79).

É, pois, na seção intitulada *Arte e Cultura: Debret e Rugendas: o olhar estrangeiro*, do terceiro volume da coleção *Para Viver Juntos – História*, livro escolar destinado ao 8º ano de Ensino Fundamental, que se encontram reproduzidas as imagens da pesquisa *Um funcionário a passeio com sua família*, de Debret, e *Dança do lundu*, de Rugendas. Nessa divisão do livro que traz para além das imagens reproduzidas em suas quatro páginas um pequeno texto escrito com informações sobre os artistas mencionados, a imagem reproduzida de Debret é apresentada junto a outras duas obras visuais do mesmo artista – *Casamento de escravos de uma casa rica* e *O passatempo dos ricos depois do jantar* – ocupando, no conjunto, as duas primeiras páginas dessa seção. *Um funcionário a passeio com sua família* se encontra reproduzida em dimensões de 15cm x 9cm, à esquerda e bem ao alto da segunda página que comporta um total de duas imagens do pintor francês (Figura 5).

Figura 5: Páginas iniciais da seção Arte e Cultura em que se encontra reproduzida a imagem *Um funcionário a passeio com sua família*, de Jean-Baptiste Debret.

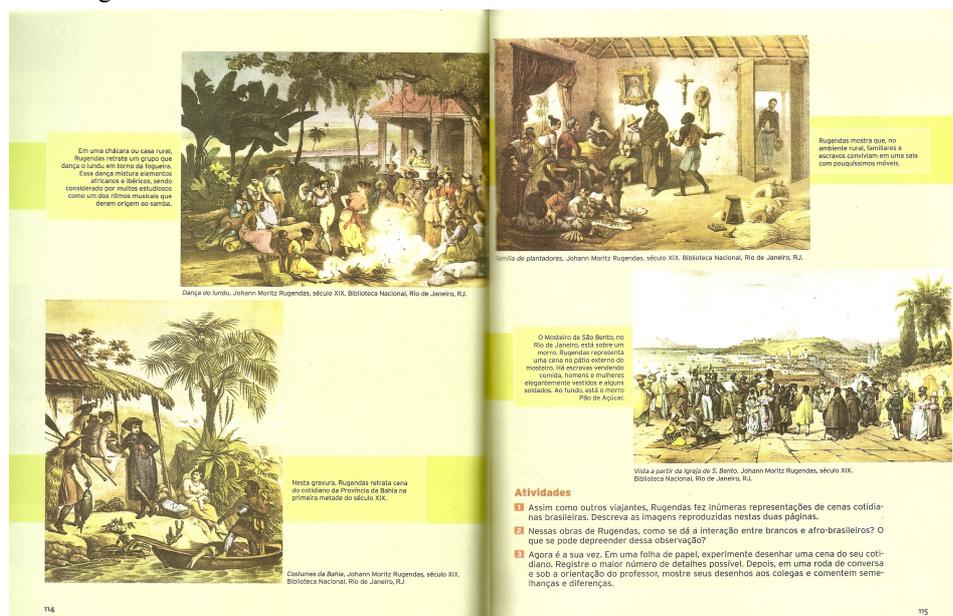


Para Viver Juntos – História: 8º ano do Ensino Fundamental, 2009.

A cena produzida por Rugendas que registra a dança do lundu é apresentada nessa mesma seção do capítulo com outras três imagens do artista – a saber: *Costumes da Bahia*, *Família de plantadores* e *Vista a partir da Igreja de S. Bento* – ocupando, juntas, duas das quatro páginas que compõem a divisão *Arte e Cultura: Debret e Rugendas: o olhar estrangeiro*. *Dança do lundu* está reproduzida em tamanho aproximado de 13cm x 10,50cm

no alto da folha, alinhada à direita, mas ultrapassando o limite da margem interna da terceira página da seção – as duas primeiras páginas dessa seção estão reservadas, como se pôde ler acima, às imagens de Jean-Baptiste Debret – ficando assim dificultada a visibilidade da extremidade direita dessa composição (Figura 6).

Figura 6: Páginas finais da seção Arte e Cultura em que se encontra reproduzida a imagem Dança do lundu, de Johann Moritz Rugendas.



Para Viver Juntos – História: 8º ano do Ensino Fundamental, 2009.

As imagens da pesquisa *Um funcionário a passeio com sua família e Dança do lundu* – assim como todas as demais dessa seção – estão reproduzidas em cores e em páginas que se destacam das demais constituintes do capítulo quatro – *O Brasil é uma nação* – pelo plano de fundo esverdeado. Estas imagens trazem, para além de uma legenda explicativa da cena representada pelo artista, o título da obra, o nome do autor e as indicações do período de sua produção e do local onde se acham preservadas.

Dança do lundu faz parte também do *corpus* iconográfico do volume dois da coleção didática *Para Viver Juntos – História*. A imagem se encontra reproduzida no módulo *Os laços entre os africanos e os afro-descendentes*, subdivisão *Os afro-descendentes na sociedade brasileira*, pertencente ao quinto capítulo do livro escolar endereçado ao 7º ano do Ensino Fundamental. Reproduzida em cores e formato 14,50cm x 7,40cm, quase ao centro da página, a imagem, nesse exemplar identificada como *Dança lundu*³⁵, se mostra inteira ao olhar. Na

³⁵No exemplar didático do 8º ano do Ensino Fundamental (PNLD 2011, 2012, 2013), da coleção *Para Viver Juntos – História*, a imagem é identificada como *Dança do lundu* e é dessa forma que é referida nesse texto que comunica o estudo desenvolvido. É interessante observar que também o formato em que a imagem é apresentada nos dois exemplares não é o mesmo. No manual destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental a cena *rugeniense* é

legenda escrita que acompanha a ilustração consta uma sucinta explicação a respeito da dança representada e são indicados o título e o autor da obra visual (Figura 7).

Figura 7: Página de Para Viver Juntos – História com reprodução da imagem Dança do lundu, de Johann Moritz Rugendas.

Os afro-descendentes na sociedade brasileira

Além da luta contra a escravidão e da construção de seus próprios caminhos espirituais, a presença do afro-descendente foi fundamental na formação das culturas popular e letrada brasileiras. Boa parte das expressões populares hoje consideradas símbolos de brasilidade, como o **samba** e a **capoeira**, são de



Dança lundu, gravura de J. M. Rugendas. O lundu é uma dança de origem africana muito popular no Brasil do século XIX.

Verifique o que aprendeu

1. O que foi a diáspora africana?
2. Quais contribuições a cultura brasileira recebeu dos afro-descendentes?
3. Quem são os agudás?
4. O que é sincretismo religioso?

origem africana. Essa influência pode ser observada também na alimentação, na gestualidade, no falar, na musicalidade, na espiritualidade, etc. Isso ocorreu, em grande parte, por consequência da miscigenação iniciada ainda na época colonial.

Também na cultura letrada houve significativa participação. Ainda no tempo da escravidão, surgiram personalidades importantes, como os jornalistas Luís Gama e Cipriano Barata, os escritores Machado de Assis e Cruz e Sousa, o artista plástico Aleijadinho, entre outros.

Muitos deles tinham ascendência africana, assim como boa parte dos brasileiros atuais.



MÁCHADO DE ASSIS

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 1839 no Rio de Janeiro. Filho de pessoas humildes, começou a trabalhar muito cedo e frequentou a escola por pouco tempo. Mesmo assim, ele estudava por conta própria e, aos 16 anos, publicou seu primeiro poema. Trabalhou em jornais como escritor e revisor e conheceu vários escritores da época. Na década de 1860, publicou seu primeiro livro. Escreveu poemas, romances, contos, peças de teatro e se tornou um dos maiores escritores brasileiro.

O jovem Machado de Assis, em fotografia de 1864. Rio de Janeiro, RJ.

130

Para Viver Juntos – História: 7º ano do Ensino Fundamental, 2009.

Nesse mesmo volume da coleção, e também em seu capítulo cinco – *A África e os africanos no Brasil* –, se encontra reproduzida mais uma das imagens que compõe o *corpus* documental da presente pesquisa. A composição realizada por Debret denominada *Sapataria* é apresentada em tamanho 12,40cm x 8cm na extremidade inferior e à margem externa direita da página em que é abordado o tema *O trabalho escravo* (Figura 8). O texto da legenda que acompanha a cena que representa os escravos praticando o ofício de sapateiro traz inscrito manifestadamente a leitura da imagem pretendida ao direcionar o olhar do espectador para “a palmatória, mostrada na ilustração”, objeto que era muito usado “pelo homem livre para castigar essas pessoas”. Para além dessa inscrição também há na legenda a indicação do título, do autor, do período de sua produção e do local onde se encontra preservada a imagem.

reproduzida em tamanho aproximado de 13cm x 10,50cm – a posição em que se encontra não permite que seja medida com precisão –, enquanto que no manual do 7º ano do Ensino Fundamental suas dimensões são de 14,50cm x 7,40cm.

Figura 8: Página de Para Viver Juntos – História com reprodução da imagem Sapataria, de Jean-Baptiste Debret.



Para Viver Juntos – História: 7º ano do Ensino Fundamental, 2009.

Na página ocupada em sua maior parte pelo texto escrito, *Sapataria* não é a única estampa apresentada. Nessa mesma face da folha se encontram reproduzidas ainda outras figuras do mesmo artista: duas mulheres negras vendedoras de sonhos. Nessa página todas as imagens são coloridas e, a exemplo das demais já referidas, com uma impressão de boa qualidade.

A obra *Colheita de café*, de Rugendas, por sua vez, faz parte do conjunto de imagens reproduzidas no livro da coleção *Para Viver Juntos – História*, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental. Nesse manual escolar a composição do artista viajante é apresentada em cores ao final da página, alinhada à margem direita interna da folha, com dimensões de 11cm x 7,90cm, junto ao texto escrito que aborda como assunto principal *O café vira moda*; texto do módulo *A expansão cafeeira*, pertencente ao sexto capítulo – *O segundo reinado* – desse volume três da coleção (Figura 9). Na legenda escrita para a imagem constam as informações do título, do autor, do ano de conclusão da feitura e do local onde se encontra preservada a imagem e ainda uma breve explicação do motivo representado pelo artista viajante. Porém, a indicação constante na legenda de que a imagem foi “concluída em 1821” decerto é equivocada: Rugendas esteve no Brasil pela primeira vez em um período posterior a esse

indicado que compreende os anos de 1822 a 1825.

Figura 9: Página de Para Viver Juntos – História com reprodução da imagem Colheita de café, de Johann Moritz Rugendas.



Para Viver Juntos – História: 8º ano do Ensino Fundamental, 2009.

Como se pode perceber, as imagens dessa pesquisa são apresentadas nesses livros didáticos que lhes servem de suporte ou entremeadas a textos que abarcam temáticas relacionadas ao trabalho escravo, à economia e à sociedade brasileiras, ou então, em divisão específica como é o caso da seção *Arte e Cultura: Debret e Rugendas: o olhar estrangeiro* que tem como mote primordial a reflexão sobre as imagens mesmas.

Para Viver Juntos – História foi a coleção didática escolhida pelos professores de História que participaram do processo de escolha de livros didáticos do PNLD 2011 – anos finais do Ensino Fundamental – na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, de Vacaria, RS – escola onde a investigação foi desenvolvida. Por isso mesmo, é que foram os manuais escolares dessa coleção os escolhidos como suporte das imagens apresentadas aos estudantes que participaram da pesquisa e que é a esses objetos culturais, enquanto suportes que apresentam as imagens, que atento com mais demora. Entretanto, entre o acervo de livros da biblioteca dessa mesma Escola – campo da empiria – encontrei outras

nove coleções didáticas aprovadas para o PNLD 2011 – anos finais do Ensino Fundamental –³⁶ que chegaram à referida instituição como material de divulgação das editoras. Tendo acesso a esse material, consultei os exemplares de História, todos eles manuais do professor, destinados aos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental – nível escolar investigado em função do recorte do estudo feito – de cada coleção encontrada com a finalidade de investigar a circulação das imagens que tomei para estudo também em outros manuais escolares aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático 2011.

Entre os dezoito livros escolares consultados – nove do 7º ano e outros nove do 8º ano do Ensino Fundamental –, cinco deles apresentam pelo menos uma das imagens da pesquisa ou mais de uma delas. O quadro a seguir propicia um olhar global sobre a circulação do conjunto das imagens a que atento nessa investigação reproduzidas nestes exemplares didáticos e nos exemplares da coleção *Para Viver Juntos: História* – também inclusos no quadro apresentado.

QUADRO 1: Circulação das imagens *Sapataria*, *Um funcionário a passeio com sua família*, *Colheita de café* e *Dança do lundu* reproduzidas em livros escolares de História dos anos finais do Ensino Fundamental de coleções didáticas aprovadas para o Programa Nacional do Livro Didático – 2011³⁷.

Editora	Coleção didática aprovada para o PNLD 2011 - História	Volume da coleção	Ano do Ensino Fundamental	Imagens de Jean-Baptiste Debret		Imagens de Johann Moritz Rugendas	
				Sapataria	Um funcionário a passeio com sua família	Colheita de café	Dança do lundu
Moderna	História das Cavernas ao Terceiro Milênio	Vol. 2	7º ano	-	-	-	-
		Vol. 3	8º ano	-	X	-	-
Ática	História e Vida Integrada	Vol. 2	7º ano	-	-	-	-
		Vol. 3	8º ano	-	-	-	-
FTD	História em Documento Imagem e Texto	Vol. 2	7º ano	X	X	-	-
		Vol. 3	8º ano	-	-	X	-
FTD	História Sociedade & Cidadania	Vol. 2	7º ano	-	-	-	-
		Vol. 3	8º ano	-	-	-	-
Saraiva	Novo História – Conceitos e	Vol. 2	7º ano	-	-	-	-
		Vol. 3	8º ano	X	-	X	-

³⁶Trata-se das seguintes coleções didáticas aprovadas para o Programa Nacional do Livro Didático 2011: *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* e *Projeto Araribá – História*, da editora Moderna; *História e Vida Integrada*, da editora Ática; *História em Documento: imagem e texto* e *História & Cidadania*, ambas da editora FTD; *Novo História – Conceitos e Procedimentos*, *Para Entender a História e Saber e Fazer História*, da editora Saraiva; *Projeto Radix – História*, da editora Scipione.

³⁷No quadro apresentado estão relacionadas somente as coleções didáticas aprovadas para o PNLD 2011 encontradas na escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

	Procedimentos						
Saraiva	Para Entender a História	Vol. 2	7º ano	-	-	-	-
		Vol. 3	8º ano	-	-	-	-
*SM	Para Viver Juntos – História	Vol. 2	7º ano	X	-	-	X
		Vol. 3	8º ano	-	X	X	X
Moderna	Projeto Araribá – História	Vol. 2	7º ano	-	-	-	-
		Vol. 3	8º ano	-	-	X	-
Scipione	Projeto Radix – História	Vol. 2	7º ano	-	-	-	-
		Vol. 3	8º ano	-	-	-	-
Saraiva	Saber e Fazer História	Vol. 2	7º ano	-	-	-	-
		Vol. 3	8º ano	-	-	-	-

Legenda: (*) Coleção didática adotada pela Escola, campo da empiria, cujos exemplares serviram de suporte das imagens apresentadas aos estudantes que contribuíram com a presente pesquisa.

(-) indica ausência de reprodução da imagem

(x) indica reprodução da imagem

Interessante observar que, em algumas ocasiões, as mesmas imagens são apresentadas tanto em manuais do 7º ano como do 8º ano do Ensino Fundamental – aqui faço referência às obras *Sapataria*, *Um funcionário a passeio com sua família* e *Dança do lundu*. Merece ainda ser destacada a significativa circulação da composição *Colheita de café* entre os manuais escolares destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental, listados no quadro. A cena que tem como motivo principal a recolha de grãos de café surge reproduzida em quarenta por cento dos exemplares consultados destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental, volumes 3 das coleções relacionadas no quadro acima. A imagem *Dança do lundu* do mesmo artista, por sua vez, não é usada em nenhum outro manual escolar – sempre considerando os volumes 2 e 3 do conjunto das coleções consultadas – que não aqueles pertencentes à coleção *Para Viver Juntos – História*. Mais um registro se faz interessante sobre a circulação de imagens de Debret e de Rugendas nos livros didáticos investigados, ainda que não se trate especificamente das quatro obras visuais escolhidas para este trabalho. Com exceção do volume 2 (7º ano do Ensino Fundamental) da coleção *Novo História – Conceitos e Procedimentos* que não apresenta imagens desses artistas, em todos os demais exemplares didáticos podem ser encontradas reproduções de obras de suas autorias em quantidades variadas e, às vezes, até mesmo bastante expressivas como é o exemplo do manual do 7º ano do Ensino Fundamental da coleção didática *História em Documento: imagem e texto*, que alcança a casa das duas dezenas de reproduções de estampas de Debret e apresenta ainda outras doze imagens de Rugendas. Essa significativa reprodução de imagens de Debret e

Rugendas verificada nos manuais escolares consultados confirma a ideia – expressada na Parte I desse estudo e que motivou a escolha das obras visuais de autoria desses artistas para constituírem o objeto do presente estudo – de que a presença de estampas reproduzidas desses artistas viajantes europeus é recorrente em livros escolares.

Finalizada essa exposição que trata da materialidade das imagens da pesquisa tendo os livros didáticos de História como suporte que lhes conferem visibilidade, o olhar agora se volta para a formalidade das práticas de apropriação das imagens no cotidiano escolar.

3.2 MANEIRAS DE FAZER COTIDIANAS: AS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DAS IMAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR INVESTIGADO

*O conteúdo das práticas não muda, mas muda
o que eu chamo de sua formalidade.*
Michel de Certeau

Se a presença de imagens reproduzidas em livros didáticos que circulam no interior da escola não indica como essas são consumidas pelo público escolar quando apresentadas nesses suportes materiais, também a simples existência desses manuais escolares nas estantes da biblioteca da escola – nesse estudo, exemplares pertencentes à coleção didática *Para Viver Juntos: História* (PNLD 2011, 2012, 2013) – não é garantia de que efetivamente são usados na sala de aula. Assim, é pelas palavras ditas ou escritas dos estudantes mesmos que busquei alcançar as práticas cotidianas que se apropriam das imagens no contexto escolar. Para enriquecer as análises dessas *maneiras de fazer* escolares, vali-me ainda de relatos por eles produzidos, ou melhor, relatos produzidos por uma parcela deles acerca de suas experiências de leitura das imagens da pesquisa em contexto que não o escolar. Conforme já anunciado na primeira parte deste texto dissertativo que aborda a *Trajatória do estudo investigativo* – mais particularmente no tópico: *Os estudantes como interlocutores empíricos: a construção do corpus da pesquisa* –, os relatos escritos ou verbais das práticas de apropriação das imagens em contexto escolar foram produzidos por dezoito estudantes que constituem a amostra da pesquisa enquanto que os relatos sobre as práticas em contexto não escolar³⁸ foram realizados por três desses estudantes – também integrantes da amostra da investigação – que manifestaram por meio de suas palavras escritas as formalidades das práticas das leituras feitas e as interpretações que construíram para as imagens que constituem o objeto desse

³⁸Ainda que não tenha sido preestabelecido pela pesquisadora que essas leituras das imagens deveriam ser praticadas em casa, esse foi o espaço escolhido pelas participantes para realizarem a atividade requerida.

estudo.³⁹

Em seus relatos os estudantes participantes da pesquisa fizeram referência a uma pluralidade de práticas cotidianas de apropriação das imagens no contexto escolar – nas aulas de História das 6^a e 7^a séries do Ensino Fundamental mais especificamente, atendo-se ao recorte do objeto desse estudo –, assim como também revelaram em seus escritos diversos modos de apropriação desses objetos visuais em contexto não escolar. Foi ainda possível perceber por meio do material produzido no campo da investigação que nos diferentes lugares – na escola ou em casa – e circunstâncias em que acontece a apropriação das imagens são distintos também os gestos, as atitudes e assim as relações estabelecidas entre o espectador/leitor e a obra apreendida – o objeto lido. Esta é uma questão relevante e merece atenção nesse estudo uma vez que, seguindo as construções teóricas de Chartier (1990; 2009), é a partir das relações estabelecidas entre o objeto apropriado, o ato de quem o apreende e o suporte por meio do qual a obra chega a seu receptor que são produzidos os sentidos ao que é apropriado.

A partir da análise dos relatos produzidos pelas estudantes foi possível perceber diferentes maneiras de apropriação das imagens no contexto que não o escolar: a leitura da imagem praticada pode ser feita em silêncio ou em voz alta, estando a leitora sentada, deitada no sofá, com o livro – suporte que materializa a imagem – sobre uma mesa ou então *com o livro apoiado nas pernas e escrevendo sobre a imagem*⁴⁰. E é por meio dessas atitudes de leitor, vale lembrar, que se estabelecem as relações com o objeto lido e se produzem as possibilidades de construção de sentido ao que é apropriado.

Ao relatar a leitura que fez – em casa – da imagem *Dança do lundu*, composição de Rugendas, uma das participantes da pesquisa registrou em sua caderneta de anotações: *Eu fiz esta leitura depois de ter tentado dançar o lundu (...) Eu estava em meu quarto quando fiz a leitura e fiz em voz alta, pois estava sozinha*⁴¹. O ato manifestado não se contém apenas ao olhar: o corpo que lê experiencia o lido, e dança. Para a prática dessa leitura a estudante se permitiu um comportamento mais livre – *pois estava sozinha*, justificou – e para além de *dançar o lundu* – uma dança que considerou *um tanto esquisita* – também foi *em voz alta* que se autorizou expressar a compreensão da imagem que não seria ouvida por outros.

Interessante observar que no contexto escolar, espaço em que a leitura acontece na

³⁹Embora esses relatos escritos que expressam as interpretações das imagens e a formalidade das práticas em contexto que não o escolar assumam – para a autora do presente estudo – caráter complementar das fontes empíricas produzidas, não se limitam a acrescentar dados à pesquisa, mas antes informam acerca da pluralidade das apropriações das imagens possibilitando o enriquecimento das análises feitas.

⁴⁰E1, 13 anos, 7^a série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 15/10/2012.

⁴¹E6, 13 anos, 7^a série do Ensino Fundamental. Relato escrito em out. 2012.

presença de outros, quando a leitura da imagem é praticada pelo estudante em voz alta não é dirigida a si mesmo – assim como aconteceu com a estudante em sua casa – ou a seus pares. No interior da sala de aula a interpretação da imagem feita e manifestada em voz alta se destina primordialmente à professora e a ela é submetida. Nesse espaço praticado, “a leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos...), das quais ela se torna o instrumento” (CERTEAU, 2005, p. 267) e a interpretação tida como legítima é aquela produzida pelo professor.

As leituras de imagens, no contexto escolar investigado, são também praticadas de forma silenciosa e individual pelos estudantes, mas em um espaço coletivo – normalmente na própria sala de aula e na companhia dos colegas com os quais a prática é compartilhada. Isso não significa que a leitura assim feita aconteça longe do olhar e sem o controle da professora. A leitura da imagem feita silenciosamente é registrada por escrito pelo estudante que, em geral, deve seguir um roteiro de questões elaboradas pela professora – *nós recebemos xerox com as imagens do livro e a professora cria umas perguntas para nós responder*⁴² – ou então seguir os exercícios propostos pelo livro didático – *quando copiamos as perguntas geralmente temos algumas que são de imagens*⁴³ –, quando esse é usado na sala de aula. Contudo, se existem dispositivos que visam controlar e condicionar a leitura feita, é preciso considerar que também a recepção inventa, desloca e subverte aquilo que o livro ou a autoridade tentam impor. Liberdade leitora e cerceamentos se articulam, pois, nessas leituras praticadas – assim como em outras também.

Nas aulas de História das 6^{as} séries do Ensino Fundamental da escola campo da investigação, conforme indicam os relatos dos estudantes, no mais das vezes as obras visuais são exibidas pela professora da classe, reproduzidas a partir de fontes diversas, por meio de projeção com a utilização de equipamento projetor de vídeo (data show)⁴⁴, sendo que raramente o livro didático é o objeto escolhido como suporte para apresentar as imagens estudadas. Assim sendo, *às vezes a gente vê no livro algumas coisas, mas a profe, geralmente, pega as imagens e mostra no data show pra gente*⁴⁵, observa em situação de entrevista uma das estudantes da amostra da pesquisa. As imagens usadas nessas aulas, quando projetadas, são observadas coletivamente e é a partir da voz da professora – *[que] explica para nós o conteúdo usando as imagens*⁴⁶ – que são exploradas, ou lidas. Sob tal maneira de fazer, os

⁴²E10, 12 anos, 6^a série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 28/11/2011.

⁴³E15, 13 anos, 7^a série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 09/12/2011.

⁴⁴O projetor de vídeo é um aparelho que projeta imagens oriundas de um computador ou outra fonte em uma tela de projeção usando um sistema de lentes.

⁴⁵E1, 12 anos, 6^a série do Ensino Fundamental. Relato oral. Entrevista em 05/12/2011.

⁴⁶E10, 12 anos, 6^a série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 28/11/2011.

estudantes recebem da professora a interpretação da obra visual contemplada. Todavia, isso não significa dizer que esses estudantes não conferem outros sentidos às imagens contempladas senão aquele que lhes foi entregue pela professora. Cada leitor ou espectador, lembra Chartier (2009), constrói significações ao que se apropria a partir da forma pela qual a obra lhe alcança, mas também a partir de suas próprias referências, de suas competências e práticas.

É tendo livros didáticos de História como suporte que materializa as imagens que os estudantes das 7^{as} séries do Ensino Fundamental, no contexto escolar pesquisado, se apropriam das obras visuais em suas aulas de História. Os gestos que apreendem as imagens dadas ao olhar a partir deste suporte, objeto cultural costumeiramente usado nessas aulas – *em todas as aulas de história usamos o livro*⁴⁷ –, são plurais. As leituras feitas são tanto manifestadas em voz alta pela professora e pelos estudantes como também são realizadas de maneira silenciosa e individual por estes últimos. Nessa formalidade da prática de apropriação – qual seja, silenciosa e individualmente –, é *observando as imagens e respondendo as perguntas que pede os exercícios de fixação*⁴⁸ constantes no livro escolar que os estudantes se apoderam dos objetos visuais. A leitura feita da imagem segue nesse caso, supostamente, os protocolos que procuram dirigir o olhar e determinar o modo de ler inscritos no suporte mesmo que apresenta os objetos visuais. Se por um lado é possível argumentar que a recepção é criativa e não se rende aos protocolos que tentam impor, fixar um sentido ao lido, por outro lado, é preciso também considerar que “quanto mais protocolos de leitura contiver um livro”, conforme observa Munakata (2007, p. 143), “mais se reduz a possibilidade de escapar à ortodoxia”.

Nessas aulas de História as imagens também são exploradas a partir da leitura e com relação ao texto lido, impresso no livro didático. Mas o texto escrito e a obra visual apropriados nem sempre se encontram no mesmo suporte: o conteúdo verbal lido pode ter como suporte um livro escolar e a imagem ser apresentada para estudo em um outro – normalmente sendo este último da coleção didática *Para Viver Juntos – História*, conforme indicação de uma estudante que contribuiu com a investigação com seus relatos. Em situação de entrevista a estudante assim explica esse modo de apropriação das imagens: *a gente lê o texto que fala sobre a imagem e daí a gente vê se o que tá escrito no texto é o que tá desenhado na imagem... é o que está sendo ilustrado na imagem. A gente primeiro fala o que a gente acha da imagem e depois a professora fala o que ela acha da imagem*⁴⁹. Em tal

⁴⁷E15, 13 anos, 7^a série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 09/12/2011.

⁴⁸E16, 13 anos, 7^a série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 08/12/2011.

⁴⁹E12, 13 anos, 7^a série do Ensino Fundamental. Relato oral. Entrevista em 09/12/2011.

situação, ao que parece, a imagem assume para a classe a função de ilustrar o texto escrito e é usada como fonte de informação do que passou: *então a gente ocupa as imagens para ver como que era mesmo*⁵⁰. Para esta prática que conjuga a leitura do texto escrito e a observação do que tá desenhado na imagem, as interpretações produzidas pelos estudantes, seguidas das observações da professora acerca da imagem olhada, são manifestadas em voz alta e ouvidas por todo o grupo de estudantes que se encontra no interior da mesma sala de aula.

Se no contexto escolar investigado os estudantes mostraram a partir de seus relatos um comportamento de obediência frente às estratégias empregadas pela autoridade – ao menos não revelaram em situação de entrevista táticas de subversão a estas estratégias –, ao escreverem sobre a maneira como se apropriaram das imagens em contexto que não o escolar revelaram gestos de resistência aos protocolos de leitura que acompanham esses objetos visuais apreendidos: “vitórias do 'fraco' sobre o mais 'forte'”, “pequenos sucessos” desses praticantes – para recorrer a expressões usadas por Certeau (2005, p. 47) ao se referir aos fazeres táticos que “inventam” o cotidiano.

Ao relatar a leitura praticada da imagem *Sapataria*, de Debret, uma das participantes da pesquisa assegura: *eu não li a descrição da imagem para fazer esta atividade*⁵¹. E em outra ocasião ainda, a mesma estudante, ao registrar a sua maneira de fazer a leitura de *Um funcionário a passeio com sua família*, outra composição do pintor francês, relata: *para descrever esta imagem eu li a legenda, mas a minha opinião é de que era um passeio com a família, em uma fila que deixava os mais ricos na frente e os pobres atrás*⁵². Se no primeiro exemplo apresentado a legenda sequer é lida – *eu não li a descrição da imagem* –, desta vez, ao se apropriar da imagem *Um funcionário a passeio com sua família* a estudante recorre à legenda⁵³, mas não aceita a interpretação nela inscrita, resiste a tal imposição. Todavia, os estudantes não se apropriam dos objetos visuais da mesma maneira. Para essa mesma imagem, apresentada no mesmo suporte, uma atitude de leitura diversa a essa é expressada por outra componente da amostra. Assim registra ela em sua caderneta de anotações: *como diz ao lado da imagem: as mulheres saíam pouco às ruas, então eles deviam estar indo à igreja ou algum outro compromisso que exigia formalidade*⁵⁴. Nesse caso, a estudante se vale das

⁵⁰E12, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Relato oral. Entrevista em 09/12/2011.

⁵¹E6, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 25/10/2012.

⁵²E6, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 11/10/2012.

⁵³A legenda que acompanha a imagem *Um funcionário a passeio com sua família*, de Jean-Baptiste Debret, reproduzida à página 113 do volume 3 – 8º ano do Ensino Fundamental – da coleção didática *Para Viver Juntos – História*, traz inscrito: “No início do século XIX, as mulheres saíam pouco às ruas. Uma das raras oportunidades era quando iam à igreja. Debret retratou uma família pertencente às camadas médias da sociedade do Rio de Janeiro. O chefe da família vai à frente, seguido pelas filhas, a esposa, a criada de quarto da senhora, a ama de leite com o filho do casal e os demais escravos da casa”.

⁵⁴E1, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 25/10/2012.

informações inscritas no suporte que materializa a imagem para a produção da interpretação do objeto visual alcançado pelo olhar. Mas, isso não significa dizer que o sentido atribuído pela estudante é exatamente aquele esperado por quem produziu o material didático: as ideias de Chartier (1990; 2001; 2009) e de Certeau (2005) de que a leitura é uma prática criativa, produtora de sentidos, são constante e insistentemente referidas no presente estudo. Notadamente, são distintas as práticas que se apoderam dos mesmos materiais visuais que circulam em dado tempo e lugar, ainda que esses sejam apresentados nos mesmos suportes e a um mesmo público.

A escrita dessa seção se centrou, pois, nas práticas cotidianas de apropriação de imagens no contexto escolar, nas maneiras como os estudantes se apropriam das imagens. A seguir volto meu olhar aos sentidos⁵⁵ construídos pelos estudantes frente aos objetos visuais lidos. Assunto esse que constitui o próximo tópico do estudo que por ora é comunicado.

3.3 AS IMAGENS SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES: AS INTERPRETAÇÕES PRODUZIDAS PARA AS NARRATIVAS VISUAIS APROPRIADAS

*(...) um sistema de signos verbais ou icônicos
é uma reserva de formas que esperam
do leitor o seu sentido.
Michel de Certeau*

Como alcançar as interpretações produzidas pelos estudantes para as imagens de que se apropriam no cotidiano escolar? Essa foi a interrogação que me acompanhou em grande parte da construção desse estudo. Decidi, enfim, seguir por dois caminhos: gravar leituras ditas em situação de entrevista no interior da escola campo da empiria e recolher relatos escritos de leituras realizadas em contexto que não o escolar, supostamente leituras mais espontâneas. Com a recolha dessas leituras efetivadas em espaços para além do escolar (quando declaradamente esse estudo focaliza o contexto escolar) e manifestadas a partir de relatos escritos, se faz necessário esclarecer, não pretendi uma reconfiguração do recorte investigativo, antes tive como propósito trazer novos elementos à investigação para qualificar e enriquecer as análises feitas acerca das leituras produzidas pelos estudantes no contexto escolar. Para todas as leituras os mesmos objetos visuais foram apresentados: composições do Brasil oitocentista realizadas pelos artistas viajantes Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste

⁵⁵Para Goulemot, “dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente”. Logo, dar um sentido “seria permitir uma emergência daquilo que está escondido”, explica o estudioso. GOLEMOUT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 116.

Debret – mais especificamente, *Dança do lundu*, *Colheita de café*, *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria* – que se encontram reproduzidas nos livros escolares endereçados aos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, volumes dois e três, respectivamente, da coleção didática *Para Viver Juntos: História* (PNLD 2011, 2012, 2013). Todavia, é preciso considerar que independentemente do espaço onde aconteceram, essas leituras foram produzidas intencionalmente e por um motivo em comum – contribuir com um estudo investigativo –, foram leituras encomendadas. *Confessadas* por escrito ou enunciadas em situação de entrevista, essas leituras decerto não surgiram despojadas dos motivos e das circunstâncias em que foram praticadas uma vez que, lembrando Chartier (2009), todo leitor é singular em cada circunstância e para cada leitura que pratica.

A ideia de que as mesmas imagens podem ser objeto de leituras múltiplas, de leituras plurais, que lhes são possíveis diferentes interpretações, é que me impeliu a pesquisar os sentidos conferidos pelos estudantes às obras visuais apropriadas no espaço escolar. Seguindo as construções teóricas de Chartier – construções em que esse estudo se ancora amplamente e que são insistentemente referidas ao longo da escrita deste texto dissertativo –, é possível afirmar que as imagens e os textos não têm um sentido fixo, invariável, universal. Assim como assegura o historiador francês, as obras

são investidas de significações plurais e móveis, construídas na negociação entre uma proposição e uma recepção, no encontro entre as formas e motivos que lhes dão sua estrutura e as competências ou expectativas dos públicos que delas se apoderam. (...). Produzidas em uma esfera específica, em um campo que tem suas regras, suas convenções, suas hierarquias, as obras se evadem e ganham densidade peregrinando, às vezes na longuíssima duração, através do mundo social. (CHARTIER, 1994, p. 107).

Se, pois, por um lado é possível afirmar que o leitor, ou o espectador, é um produtor inventivo de sentidos, por outro lado é preciso considerar que também existem determinações e limitações que cerceiam essa prática. Entre essas determinações, por certo, estão as *competências ou expectativas dos públicos* que se apropriam das obras, sejam elas verbais ou icônicas.

Pois bem, é tendo em conta os alertas de Chartier apresentados anteriormente que atento para as relações que os estudantes estabeleceram com as imagens, para os sentidos que produziram aos objetos visuais em circulação no interior da escola.

Ao serem questionados sobre o motivo do uso de imagens no livro didático de História – pergunto: *Em tua opinião, por que as imagens são apresentadas no livro didático de História?* –, logo, de imagens que possivelmente alcançam no cotidiano escolar –

possivelmente, ênfase. A ideia de que a presença de imagens no livro didático não é garantia de que essas são dadas a ver nesse suporte, tampouco indica como são manuseadas por seus usuários já foi abordada nesse trabalho –, os estudantes mostraram por suas respostas que percebem as imagens reproduzidas nos manuais escolares como propiciadoras de conhecimentos, potencializadoras da aprendizagem, da compreensão e da interpretação dos textos escritos. Em suas escritas em resposta ao questionamento feito são recorrentes as expressões atribuídas ao potencial das imagens de “contar melhor”, “explicar melhor”, “entender melhor”, “conhecer melhor”, seja a própria história, sejam os conteúdos estudados na disciplina de História ou os textos lidos. A ideia de que as imagens habilitam um conhecimento *de como eram as coisas exatamente antigamente*⁵⁶ – nesse caso, a imagem tida como evidência, como prova de um passado – também faz parte de suas respostas. E vale ainda destacar uma resposta bastante singular e que difere das demais: a imagem é reproduzida no livro didático, na contemporaneidade, por ter *sido muitíssimo importante na história passada*⁵⁷, acredita um dos estudantes. Conquanto sejam variadas, todas as respostas dadas sinalizam que são positivas as expectativas dos participantes da pesquisa com relação ao que as imagens presentes nos livros escolares podem proporcionar – compreensão, conhecimento, aprendizagem – e uma tal determinação, é possível dizer, implica na recepção reservada às imagens no contexto escolar por esses estudantes.

Se até aqui mantive uma escrita mais voltada para as condições e os processos de construção de sentido às imagens apropriadas, a seguir ganham espaço no texto que comunico o estudo empreendido as interpretações produzidas pelos estudantes para as obras visuais constituídas como objeto dessa pesquisa.

Quanto às leituras feitas para as composições visuais escolhidas para essa pesquisa pude perceber, a partir do evento das entrevistas experienciado e da análise do material produzido com a empiria, distintas configurações das manifestações das leituras feitas. Para as leituras ditas em situação de entrevista os estudantes foram sucintos, suas falas foram breves; algumas das leituras se centraram principalmente na descrição dos elementos presentes nas cenas representadas; os relatos feitos foram marcados por pausas na fala e olhares pedintes da aprovação ao que era dito. Cabe aqui lembrar que o documento oral é produzido na interação entre o pesquisador e o entrevistado e que em situação de entrevista, conforme alerta Alberti (2005, p. 178), “o que se diz depende sempre de a quem se diz” (grifos da autora), depende da “percepção que o entrevistado tem de seu interlocutor (...)”. Nas entrevistas individuais

⁵⁶E15, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Resposta escrita em 09/12/2011.

⁵⁷E4, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Resposta escrita em 24/11/2011.

realizadas, notadamente era à professora – autora desse estudo –⁵⁸ que os estudantes entrevistados dirigiam as suas falas, manifestavam as interpretações que produziam para as composições visuais oitocentistas que lhes eram apresentadas. Essa relação – professor x aluno – estabelecida em situações anteriores e presente no evento da entrevista não desqualifica os relatos no contexto da pesquisa uma vez que é precisamente para os sentidos construídos às imagens no contexto escolar que atento nessa pesquisa empreendida.

Nos relatos escritos das leituras feitas em contexto não escolar para a pergunta *O que esta imagem conta para você?*, as estudantes que participaram dessa etapa da construção de dados para a pesquisa registraram em suas cadernetas de anotações – suportes onde os relatos foram inscritos – para além das interpretações que produziram para a narrativa encerrada pela imagem contemplada e lida, os sentimentos mobilizados pela leitura, as experiências pessoais e vivências familiares evocadas pela imagem – *Essa imagem [Dança do lundu] me lembra o acampamento que eu vou todo o ano na Páscoa, todo mundo junto, cantando e dançando com um sorriso no rosto*⁵⁹ – e ainda as suas percepções da imagem contemplada – *Esta imagem [Colheita de café] para mim é triste pois a colheita de café era feita por escravos*⁶⁰. Seus relatos escritos trouxeram informações diversas sobre a construção dos sentidos produzidos para as imagens e revelaram singularidades das leituras praticadas que não foram manifestadas em situação de entrevista muito contribuindo com o estudo empreendido.

É, pois, a partir dessas fontes constituídas de relatos orais e relatos escritos produzidos pelos estudantes, meus “interlocutores empíricos” (STECANELA, 2010), que analiso as interpretações produzidas para as imagens oitocentistas escolhidas para essa pesquisa.

É com estranhamento que os estudantes se apropriam da cena representada em *Um funcionário a passeio com sua família*, obra produzida por Debret no Oitocentos. O estranhamento é causado pela formalidade da prática: andar em fila na rua.

Para essa imagem de que se apropria, uma das estudantes registra por escrito em sua caderneta de anotações: *Essa imagem é muito estranha pelo fato de serem todos adultos, porque hoje, fila é só de criancinhas do jardim*⁶¹, *mais vai entender né, eles tinham costumes tão estranhos mesmo*⁶². Nesse fragmento de texto apresentado é ainda possível perceber a representação⁶³ construída pela espectadora acerca do passado inscrito na cena apresentada:

⁵⁸Conforme já anunciado, a presente pesquisa foi desenvolvida na mesma escola onde trabalho – Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias – e desempenho desde 2009 a função de Supervisora Escolar.

⁵⁹E3, 12 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 25/10/2012.

⁶⁰E3, 12 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 15/10/2012.

⁶¹“Jardim” é uma expressão usada para se referir à uma turma da Educação Infantil.

⁶²E3, 12 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Escrito em 30/10/2012.

⁶³“As representações construídas sobre o mundo”, conforme explica Sandra Jatahy Pesavento, “não só se

eles tinham costumes tão estranhos mesmo.

A interpretação da obra foi, notadamente, construída pelos partícipes da investigação com base em seu título que é também o tema representado. O título anuncia ao “olhar espectador e leitor” (MARIN, 2001) o evento representado e antecipa a compreensão requerida da cena desenhada. Os espectadores e leitores da imagem identificaram na cena um passeio conforme indica o título e o anunciaram em suas leituras: *eu acho que o funcionário... ele tava levando todas as pessoas da casa, de sua família, para passear*⁶⁴. O destino do cortejo que não é mostrado na composição visual e tampouco é revelado pelo próprio artista no comentário que acompanha a litografia em seu livro álbum *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, que é, de certa forma, sugerido na legenda que acompanha a imagem no livro didático, é descoberto pela criatividade de alguns desses seus espectadores: as personagens de Debret, dizem eles, passeiam para *conhecer a cidade*⁶⁵, *estão saindo de uma igreja, eu acho*⁶⁶, ou simplesmente estão indo *pra... algum lugar*⁶⁷.

A interpretação da composição apresentada também foi construída com base em outras imagens contempladas. Ao se apropriar da obra visual uma das estudantes observa e registra que *os escravos não estão maltrapilhos, estão até bem vestidos em comparação a outros escravos que já vi*⁶⁸. Assim como observa Pesavento (2008b, p. 109), “quando contemplamos algo associamos o visto com outras imagens, mas também com textos e relatos que se armazenam no (...) nosso 'arquivo de memória' ou 'museu imaginário’”. O sentido da imagem apreendida surge, pois, daquilo que foi contemplado ou lido antes dela. “Não há jamais compreensão autônoma”, garante Golemot (2001, p. 115).

O gesto do castigo aplicado ao escravo representado na imagem *Sapataria*, produzida por Debret, notadamente atrai a atenção do olhar de seus espectadores – os estudantes que compõem a amostra da investigação. As narrativas produzidas pelos estudantes da pesquisa para a cena desenhada giram, em sua grande maioria, em torno das figuras – ou dos movimentos das figuras – implicadas no ato da punição praticada: *Um homem branco parece ser o dono da sapataria. O escravo de roupa listrada está com a mão estendida para que o*

colocam no lugar desse mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade”. PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 39.

⁶⁴E8, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 05/12/2011.

⁶⁵E7, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 01/12/2011.

⁶⁶E17, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 12/12/2011.

⁶⁷E16, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 12/12/2011.

⁶⁸E1, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Escrito em 25/10/2012.

*homem lhe bata na mão*⁶⁹. Esse trecho selecionado faz parte de uma das narrativas produzidas que a exemplo de muitas outras se refere particularmente a essa cena. Todavia, se o ato representado atrai a atenção do “olhar espectador e leitor”, a sua motivação não anunciada na imagem não causa inquietação. Os intérpretes da narrativa visual partilham a ideia de que o motivo da punição é uma falta cometida pelo escravo e presumem em suas leituras que *ele deve ter feito alguma coisa errada*⁷⁰ ou que o *escravo não quis trabalhar*⁷¹. E essa ideia também pode surgir generalizada: *acho que eles não trabalhavam direito*⁷². Em suas leituras, os estudantes da pesquisa – consumidores da imagem – manifestaram as representações que traziam acerca do desempenho ou da disposição do escravo para o trabalho praticado na feitura dos calçados.

Nessa mesma imagem uma estudante leu, deslocando o olhar do centro da composição para alcançar à margem esquerda a única mulher que compõe a narrativa, que *as mulheres não participavam muito. Elas sempre ficaram mais escondidas*⁷³. De forma igualmente singular, a imagem conta para um outro entrevistado sobre *os tempos mais antigos assim que eles trabalhavam assim... todos a mão mesmo. Não existia máquina, nada dessas coisas ainda*⁷⁴. As imagens – e também os textos – comportam, pois, leituras plurais, interpretações múltiplas. Assim como observa Manguel (2001, p. 28), “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva (...)”.

Ao manifestarem as suas interpretações para a composição *Colheita de café*, elaborada por Rugendas, todos os estudantes relataram que a cena representava o trabalho, e quando esse foi especificado, que era um trabalho com o café: *tem umas pessoas trabalhando*⁷⁵; *vejo pessoas trabalhando, colhendo café*⁷⁶. A indicação de que o grão colhido é exclusivamente o de café – não havendo indicação alguma de um outro possível produto –, faz pensar que o título da obra serviu de referência para a leitura feita. Mas, se parece ser certo que a colheita é de café, há interpretações diversas sobre quem a pratica. Enquanto alguns declararam seguramente que as figuras desenhadas são *escravos trabalhando na colheita de café*⁷⁷; outros revelaram certa incerteza a esse respeito: *Escravos?*⁷⁸; *Podem ser escravos ou os donos do...*

⁶⁹E1, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Escrito em 15/10/2012.

⁷⁰E10, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 05/12/2011.

⁷¹E17, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 12/12/2011.

⁷²E9, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 05/12/2011.

⁷³E3, 11 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 28/11/2011.

⁷⁴E4, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 01/12/2011.

⁷⁵E9, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 05/12/2011.

⁷⁶E10, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 05/12/2011.

⁷⁷E18, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 12/12/2011.

⁷⁸E12, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 09/12/2011.

*os donos do café*⁷⁹; *Hã... pessoas trabalhando (...) Eu acho que eles são africanos. É...acho que eles foram trazidos pra cá como escravos*⁸⁰. E a inventividade de alguns dos espectadores/leitores da imagem – mais especificamente em três ocasiões – cria ainda um motivo para a colheita feita: *deve ser para... para seu sustento*⁸¹; *[os negros] cultivam para depois vender*⁸²; *para eles sobreviverem de uma certa forma, eles colhiam café*⁸³. Assim como nos lembra Chartier (1990),

ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. (CHARTIER, 1990, p. 59).

As interpretações produzidas pelos estudantes para a obra remetem ainda à ideia – embora às vezes somente sugerida – da relação de dominação que se empreendeu entre os senhores e *os negros, que eram os escravos de antigamente*⁸⁴ – *nessa obra aqui dá... dá de notar que (...) é o trabalho escravo. Que as pessoas tão colhendo café e tem um... tem uns feitores que tão vigiando as pessoas pra ver se elas trabalham de acordo*⁸⁵.

Nas leituras produzidas para a composição visual *Dança do lundu*, outra obra de Rugendas, a ideia de dominação social não ganha destaque, sequer é sugerida pela grande maioria dos estudantes. A dança que aparece representada no centro da composição sendo executada por um casal de dançarinos brancos próximos a uma fogueira foi o tema central das interpretações manifestadas em situação de entrevista: *eles estão numa chácara, num sítio, fazendo festa, dançando em volta de uma fogueira*⁸⁶. E o evento representado ganhou, nas suas interpretações, o atributo de festa: *uma festa deles*⁸⁷.

Para a construção das interpretações, os olhares dos espectadores da elaborada cena em que figuram vinte e duas figuras humanas entre homens, mulheres e crianças – brancos e negros –, se concentrou, ao menos sinaliza o material produzido no campo da investigação, basicamente nas duas figuras que realizam os movimentos da dança.

A minuciosa descrição da imagem registrada por escrito e apresentada abaixo é assim singular no conjunto do material analisado:

⁷⁹E5, 14 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 01/12/2011.

⁸⁰E6, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 01/12/2011.

⁸¹E10, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 05/12/2011.

⁸²E7, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 01/12/2011.

⁸³E8, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 05/12/2011.

⁸⁴E4, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 01/12/2011.

⁸⁵E16, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 12/12/2011.

⁸⁶E15, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 12/12/2011.

⁸⁷E2, 12 anos, 6ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 28/11/2011.

Ele [Johann Moritz Rugendas] retratou escravos e brancos de uma chácara dançando a dança do lundu, parece um fim de tarde, pois uma fogueira está acesa. Um homem toca alguma coisa parecida com um violão, alguns homens usam chapéus e a maioria das mulheres usa um lenço na cabeça. Também dá para ver, no meio do grupo, um sacerdote com sua roupa marrom e a cabeça quase toda sem cabelo, ele só tem uma faixa de cabelo acima da orelha. Vê-se também a varanda de uma casa, onde um homem e uma mulher se olham. Troncos de árvores estão empilhados próximos à fogueira, uma árvore grande também aparece na imagem. (...)⁸⁸

Para além da dança posta em cena – que também atrai seu olhar, a exemplo dos demais espectadores –, a estudante fez referências a variados elementos físicos e humanos presentes na composição destacando algumas de suas ações ou particularidades. A partir da imagem que alcançou com o olhar a espectadora compôs um texto que, por sua vez, ou a sua leitura, remete à imagem que o originou. Seguindo as ideias de Chartier (2009), é possível afirmar que se por um lado todo espectador singular se apropria de forma criativa das obras que recebe, por outro lado também, existem condicionamentos que cerceiam o olhar e que são próprios da comunidade da qual esse espectador faz parte: a liberdade da interpretação nunca é absoluta.

A partir da análise e interpretação do material produzido no campo da investigação, é possível dizer, que as interpretações produzidas pelos estudantes para as imagens *Um funcionário a passeio com sua família*, *Sapataria*, *Colheita de café* e *Dança do lundu*, apresentadas ao olhar em circunstâncias bastante específicas e já relatadas nesse estudo, foram pautadas em conhecimentos escolares. É inegável de fato, assim como observa Siman (2001, p. 164), que a escola “através de seus discursos e práticas, mediados por diferentes veículos difusores do conhecimento, promove a autorização de interpretações e modos de interpretar o mundo físico e social”. Entretanto, as interpretações não se encerraram nesses conhecimentos. Os espectadores das imagens componentes da amostra da pesquisa, valeram-se para a leitura das imagens das lembranças de outras imagens já vistas que traziam armazenadas em seu “arquivo de memória” e em suas leituras incluíram ainda experiências pessoais vivenciadas em outros contextos evocadas pela obra visual contemplada. Mas é interessante observar que essas relações das cenas representadas nas estampas com experiências particulares somente foram expressadas nas leituras feitas em contexto não escolar – das quais tive o relato escrito. Ter em mãos esse material me possibilitou perceber como os estudantes constroem as suas interpretações para as imagens de que se apropriam e o quanto são criativos os seus olhares, ainda que essa inventividade não se mostre totalmente quando se trata de manifestar leituras

⁸⁸E1, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Escrito em 22/10/2012.

no cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

Nessa pesquisa me propus a investigar a forma como estudantes das séries (anos) finais do Ensino Fundamental se apropriam de imagens que circulam no interior da escola tendo livros didáticos de História como objetos que lhes servem de suporte. O interesse pelo processo de construção do sentido para as imagens me impeliu a considerar e articular, no trabalho empreendido, três polos essencialmente: as imagens mesmas, as práticas que delas se apropriam no contexto escolar e os suportes materiais que lhes conferem visibilidade.

Pois bem, quatro imagens produzidas por artistas viajantes no Oitocentos brasileiro foram selecionadas para o estudo. Trata-se das composições *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria*, produzidas pelo francês Jean-Baptiste Debret, e *Colheita de café* e *Dança do lundu*, composições elaboradas pelo alemão Johann Moritz Rugendas. Os livros escolares da coleção didática *Para Viver Juntos: História* (PNLD 2011, 2012, 2013), endereçados aos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental (corresponde as 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental), foram os suportes materiais escolhidos para apresentar as imagens enquanto que as *maneiras de fazer* cotidianas foram buscadas nas palavras dos próprios estudantes que contribuíram com a pesquisa desenvolvida relatando suas práticas, respondendo perguntas e manifestando suas interpretações para as obras visuais apresentadas ao olhar.

A configuração final do trabalho que por ora é comunicado resulta de escolhas feitas ao longo do trajeto percorrido em sua construção; de desistências; de indecisões; de metas traçadas, retraçadas, alcançadas; de certezas, ainda que momentâneas. A opção pela temática das imagens como objeto de estudo foi uma escolha feita *a priori*, aconteceu antes mesmo de meu ingresso no curso de mestrado: as imagens fazem parte há alguns anos dos temas mais diletos de minha atenção. A decisão em investigar especificamente questões relativas à apropriação das imagens foi tomada logo no início do curso de mestrado e se estabeleceu a partir da leitura do livro *História cultural: entre práticas e representações*, de autoria de Roger Chartier, indicado – e emprestado à leitura – pela professora Nilda Stecanela em um dos encontros realizados para orientação. A ideia de a investigação focalizar o espaço escolar esteve, por sua vez, aliada a minha formação e à prática profissional na área da Educação. A definição da temática e a delimitação do objeto de estudo ocorreu, pois, é possível avaliar nesse momento em que me aproximo do final do percurso, em meio à calmaria. Mas algumas escolhas importantes para a efetivação da pesquisa não foram assim tão fáceis: decidir pelos quatro títulos das obras visuais em meio a outros tantos, definir o tamanho da amostra da investigação, estabelecer procedimentos que possibilitassem alcançar, no campo da empiria,

as respostas à questão de pesquisa, são alguns exemplos que trago à lembrança.

Depois de uma breve retomada da trajetória seguida na construção do estudo, afinal, conforme observa Stecanela (2010, p. 346), chegar às conclusões da própria pesquisa exige também “observar *a posteriori* por onde se caminhou”, passo à escrita, praticada a título de conclusão, dos conhecimentos produzidos com a investigação. Todavia, considerando que ao longo do texto dissertativo algumas conclusões já foram sendo adiantadas, busco nesse espaço sintetizar os conhecimentos construídos com o estudo, retomar algumas ideias que, acredito, merecem ser enfatizadas pela relevância que alcançam no contexto da pesquisa e ainda anunciar as possíveis contribuições da presente pesquisa no campo da Educação.

As palavras dos estudantes sinalizam que são positivas as suas expectativas com relação às imagens presentes nos livros escolares de História, logo, são positivas suas expectativas acerca das imagens que possivelmente alcançam no cotidiano escolar a partir desses suportes materiais. As imagens reproduzidas nos manuais escolares são percebidas, suas respostas autorizam dizer, como propiciadoras de conhecimentos seja do passado, seja da arte ou dos artistas; como potencializadoras da aprendizagem do conteúdo escolar, da compreensão e da interpretação dos textos escritos e lidos, impressos nesses livros escolares. Essa percepção dos partícipes do estudo ganha relevância no contexto desse estudo uma vez que entendo, ancorada em teorizações de Chartier (1990; 2009), que as expectativas daqueles que se apropriam dos objetos culturais – nesse caso, as imagens – e a forma como esses encontram o objeto lido ou contemplado também têm implicações na produção dos sentidos conferidos a tais objetos.

Os relatos dos estudantes informam ainda sobre uma pluralidade de práticas cotidianas que se apoderam das imagens no interior da escola campo da investigação – ou mais especificamente, no espaço da sala de aula – assim como também revelam diversos modos de apropriação desses objetos visuais em contexto que não escolar – as formalidades dessas práticas se encontram minuciosamente explicitadas na Parte III do texto dissertativo, na subdivisão intitulada *Maneiras de fazer cotidianas: as práticas de apropriação das imagens no contexto escolar*, por isso, nesse espaço não são detalhadas. Nas aulas de História das 6^a e 7^a séries do Ensino Fundamental, as práticas de apropriação das imagens ainda que sejam variadas, acontecem marcadamente, assim como indicam os relatos pronunciados e/ou escritos pelos estudantes, sob a vigilância das professoras que determinam as *maneiras de fazer*, que estabelecem – ou procuram estabelecer – sentidos para as obras visuais apreendidas, que autorizam as leituras empreendidas. Talvez seja até mesmo possível dizer que as práticas docentes relatadas supõem a passividade dos estudantes consumidores das imagens. Todavia,

em tal argumentação é necessariamente preciso considerar que nessa investigação os professores não foram ouvidos. De qualquer forma, ao que parece, nesse espaço praticado – o interior da sala de aula – os estudantes conservam uma atitude de obediência frente às estratégias traçadas pelas professoras para a apreensão das imagens, ao menos seus depoimentos não revelaram, seja explícita ou implicitamente, atitudes de resistência ou subversão às estratégias docentes descobertas em seus relatos. Já nos registros sobre as formas como se apropriam dos objetos visuais em contexto que não o escolar – lembro aos leitores que esses registros foram realizados por uma parcela da amostra da investigação e que no contexto da pesquisa desenvolvida assumiram caráter complementar das fontes produzidas –, as estudantes revelaram gestos de resistência aos protocolos de leitura inscritos nos suportes que apresentavam as imagens postas diante do olhar. Logo, manifestaram gestos de resistência às estratégias através das quais os produtores dos livros didáticos tentaram impor maneiras de ler, ou de olhar, e procuraram fixar um sentido para o lido, ou contemplado. Seus relatos escritos permitiram ainda reencontrar as atitudes do corpo em leitura: deitado, sentado, dançando, *de pernas para o ar*⁸⁹. Nas práticas dos estudantes se articulam, pois, “disciplina e invenção” (CHARTIER, 1990). E ao que parece, com diferentes ênfases segundo os lugares em que acontecem.

Esse olhar lançado para as práticas de apropriação se mostra relevante para a investigação empreendida uma vez que, tomando por base teorizações de Chartier (1990; 2009), as interpretações produzidas para as imagens aliam as competências e as práticas de quem delas se apodera. Mas, os sentidos produzidos também dependem do objeto lido – obviamente – e da forma como esse é alcançado por quem o recebe, ou dele se apropria. Por isso mesmo é que esses três pontos – os objetos apreendidos, os suportes e as práticas – foram abordados no texto que comunica a investigação realizada.

Nas interpretações produzidas para as imagens da pesquisa se encontram aspectos comuns manifestados pelos estudantes que, vale lembrar, pertencem a mesma comunidade espectadora/leitora e alcançaram as imagens a partir do mesmo suporte material: as suas compreensões construídas, notadamente, ancoradas em conhecimentos escolares. Mas suas leituras também comportam *olhares* particulares e aninham referências singulares: as experiências pessoais e familiares vivenciadas em contextos que não o escolar, as lembranças de outras imagens já vistas, guardadas na memória, e evocadas pela obra contemplada.

As interpretações dos estudantes partícipes do estudo foram, pois, construídas a partir de competências e vivências particulares, mas também a partir de experiências, de

⁸⁹E6, 13 anos, 7ª série do Ensino Fundamental. Relato escrito em 25/10/12.

conhecimentos que compartilham com todos aqueles que fazem parte da mesma comunidade de leitura, de interpretação – seus colegas de classe.

A atenção reservada na pesquisa ao processo de construção de sentido às imagens permitiu perceber como os estudantes construíram as suas interpretações para os objetos visuais de que se apropriaram por ocasião do estudo desenvolvido. Em tal aspecto focalizada essa investigação se constitui um convite, sobretudo endereçado aos professores e estudiosos da Educação, à discussão e a reflexões sobre as práticas com imagens no contexto escolar, mais particularmente e, se alargando a dimensão do olhar, aos fazeres escolares cotidianos.

Ao focar questões relativas à apropriação das imagens no cotidiano da escola esse estudo contribui ainda para dar visibilidade a uma prática que se constitui no interior da sala de aula, referidas as suas diferenças e particularidades, possibilitando reflexões a cerca dessa prática.

Por fim, *Narrativas visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar* contribui, acredito, com o próprio campo da História da Educação ao investigar um objeto usado no universo das práticas educativas já há alguns séculos – as imagens –, mas tomando-as a partir de uma perspectiva, ancorada nos referenciais da História Cultural, que valoriza o processo de sua recepção no interior da escola – vale lembrar que também as questões ligadas à produção e à circulação desses objetos culturais não são descuradas nesse estudo – permitindo com isso a emergência de novos conhecimentos nesse campo de estudos.

Pois bem, estando agora encerrada essa escrita que comunica os resultados da pesquisa desenvolvida o texto por mim produzido decerto alcançará olhares alheios ao meu e encontrará distintas recepções.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202. Disponível em: <<https://ucs.bv3.digitalpages.com.br/reader>> Acesso em: 06 dez. 2012.
- ALPERS, Svetlana. **A arte de descrever: a arte holandesa no século XVII**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 1999.
- BANDEIRA, Julio. Os teatros brasileiros de Debret. In: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009. p. 19-53.
- BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009.
- BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**. DHI/PPH/UEM, vol. 9, nº 1, 2005. p. 125-141. Disponível em: <<http://www.dialogos.uem.br/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=173>>. Acesso em: 19 set. 2012.
- BECKETT, Wendy. **História da Pintura**. 1º ed., 3º imp. São Paulo: Ática, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: EDUSC, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, nº 11, jan/abr, 1991.
- CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 7, nº 13: 1994. p. 97-114. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1966/1105>>. Acesso em: 27 jan. 2012.
- CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: **Usos & Abusos da História Oral**.

8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 215-218.

CHARTIER, Roger. As práticas da história. In: _____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Godin e Antonio Saborit.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-186.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura.** 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. **Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII).** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1ª reimp. São Paulo: Imprensa Oficial; Editora UNESP, 2009.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.** Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. p. 226.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia Limitada; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1989.

DIENER, Pablo. A viagem pitoresca como categoria estética e a prática de viajantes. **Porto Arte.** Porto Alegre, vol. 15, nº 25. nov/2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/10529/6175>>. Acesso em: 02 out. 2012.

DIENER, Pablo; COSTA, Maria de Fátima. A arte de viajantes: de documentadores a artistas viajantes. Perspectivas de um novo gênero. **Porto Arte.** Porto Alegre, vol. 15, nº 25. nov/2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/10537/6207>>. Acesso em: 02 out. 2012.

DIENER, Pablo; COSTA, Maria de Fátima. **Rugendas e o Brasil.** São Paulo: Capivara, 2002.

FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos (orgs.). **Imagem e conhecimento.** São Paulo: Edusp, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano.** 15ª ed. São Paulo: Global, 2004. p. 27-41; 104-175; 268-379.

GOLEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura.** 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

- GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-27. Disponível em: <<https://ucs.bv3.digitalpages.com.br/reader>> Acesso em: 05 dez. 2012.
- LAGO, Pedro Corrêa do. A viagem pitoresca de Debret. In: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009. p. 54- 61.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão... [et. al.]. 4ª ed. Campinas: UNICAMP, 1996.
- LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Desenhocop: o ensino através de imagens. **Revista História da Educação**. ASPHE/ FaE/ UFPel. Pelotas, vol. 7, nº 14. jul/dez 2003. p. 7-28. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30219/pdf>> Acesso em: 13 ago. 2012.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichmberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARIN, Louis. Ler um quadro. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 117-140.
- MAUAD, Ana Maria. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 247-262.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria C. F.; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 137-147.
- NAVES, Rodrigo. **A Forma Difícil: ensaios sobre arte brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. O mundo da imagem: território da história cultural. In: _____; SANTOS, Nádía Maria W.; ROSSINI, Miriam de S. (orgs). **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, 2008b.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROSENFELD, Anatol; GUINSBURG, J. Romantismo e Classicismo. In: GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 261-274.

ROSENFELD, Anatol; GUINSBURG, J. Um encerramento. In: GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 275-294.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem ao Rio Grande do Sul**. Tradução de Adroaldo Mesquita da Costa. Porto Alegre: ERUS, 1987.

SATURNINO, Edison Luiz. **Imagem, Educação e Memória: um estudo sobre modos de ver e lembrar**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/6679>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte do d. João**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cultura. In: SILVA, Alberto da Costa e. (coord.). **Crise colonial e independência: 1808-1830**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. p. 205-247.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: _____; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 149-170.

SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares. In: _____. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 21-65.

VIDAL, Diana Gonçalves. A Fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 27. Jul/98. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a02.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2012. p. 7-16.

XAVIER, Libânia. História da história não ensinada na escola: a História da Educação. In: MONTEIRO, Ana Maria C. F.; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 91-103.

XEXÉO, Pedro Martins Caldas. Nicolas-Antoine Taunay e a paisagem neoclássica. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; DIAS, Elaine (org.). **Nicolas-Antoine Taunay no Brasil: uma leitura dos trópicos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

ZANINI, Walter. A arte romântica. In: GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 185-207.

ZEN, Alessandra C. A apropriação de narrativas visuais do Brasil oitocentista no cotidiano escolar: proposições de um estudo em construção. In: **Anais do IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UCS, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_44_39_918-6382-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 out. 2012.

LIVROS DIDÁTICOS REFERIDOS

APOLINÁRIO, Maria Raquel (resp.). **Projeto Araribá: história** [7º ano]. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (resp.). **Projeto Araribá: história** [8º ano]. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**, 8º ano. São Paulo: FTD, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Miriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio** [7º ano]. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Miriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio** [8º ano]. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história: história geral e do Brasil**, 7º ano: modernidade europeia e Brasil colônia. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história: história geral e do Brasil**, 8º ano: consolidação do capitalismo e Brasil Império. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História: conceitos e procedimentos**, 7º ano. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História: conceitos e procedimentos**, 8º ano. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

FIGUEIRA, Divalte Garcia; VARGAS, João Tristan. **Para entender a história**, 7º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FIGUEIRA, Divalte Garcia; VARGAS, João Tristan. **Para entender a história**, 8º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **História e vida integrada**. [7º ano]. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **História e vida integrada**. [8º ano]. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan. **Para Viver Juntos: História**, 7º ano – Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2009.

REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. **Para Viver Juntos: História**, 8º ano – Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2009.

RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. **História em documento: imagem e texto**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. **História em documento: imagem e texto**, 8º ano. São Paulo: FTD, 2009.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história**, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história**, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – QUADRO GERAL DA AMOSTRA DA PESQUISA⁹⁰

Código do participante	Idade	Gênero	Série do Ensino Fundamental	Fase da pesquisa em que participou		
				Questionário	Entrevista	Depoimento escrito
E1	12 anos	Feminino	6ª série	X	X	X
E2	12 anos	Feminino	6ª série	X	X	
E3	11 anos	Feminino	6ª série	X	X	X
E4	12 anos	Masculino	6ª série	X	X	
E5	14 anos	Masculino	6ª série	X	X	
E6	12 anos	Feminino	6ª série	X	X	X
E7	12 anos	Masculino	6ª série	X	X	
E8	12 anos	Masculino	6ª série	X	X	
E9	12 anos	Feminino	6ª série	X	X	
E10	12 anos	Masculino	6ª série	X	X	
E11	13 anos	Masculino	7ª série	X	X	
E12	13 anos	Feminino	7ª série	X	X	
E13	13 anos	Feminino	7ª série	X	X	
E14	13 anos	Feminino	7ª série	X	X	
E15	13 anos	Feminino	7ª série	X	X	
E16	13 anos	Feminino	7ª série	X	X	
E17	13 anos	Masculino	7ª série	X	X	
E18	13 anos	Feminino	7ª série	X	X	

⁹⁰Os dados referentes à idade e à série do Ensino Fundamental cursada pelos participantes da amostra da pesquisa são informados tendo por referência o mês de novembro do ano 2011, período em que foi iniciado o trabalho de campo.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

1. Dados de identificação:

a. Nome:

b. Idade:

c. Sexo:

d. Série/ano em que estuda?

2. Quando o livro didático é usado nas aulas de História, que atividades são solicitadas pela professora?

3. Que atividades você costuma realizar em aula envolvendo imagens produzidas por artistas do passado reproduzidas nos livros didáticos de História?

4. Em sua opinião, porque as imagens são apresentadas no livro didático de História?

ANEXO C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS ORAIS

SOBRE AS IMAGENS:

1. O que você pode ver nesta imagem?
2. Para você, o que esta narrativa visual está contando?
3. Você acredita que esta composição mostra uma situação vivenciada pelo artista ou é uma criação dele?
4. Para você, por qual motivo o artista produziu esta imagem?

SOBRE A FORMALIDADE DAS PRÁTICAS:

1. Como as imagens são exploradas nas aulas de História?
 - 1.1. As imagens são observadas no livro didático de História?
 - 1.2. As imagens são apresentadas em outros suportes que não o livro didático?
 - 1.3. Os estudantes observam/lêem as imagens individualmente ou coletivamente?
 - 1.4. Na sala de aula quem faz a leitura da imagem?
 - 1.5. Ao explorar as imagens os estudantes se vale das orientações do livro didático?

ANEXO D – ORIENTAÇÃO PARA REGISTRO ESCRITO DAS LEITURAS DAS IMAGENS DA PESQUISA

IMAGEM: _____
[campo preenchido pela pesquisadora com o título e o autor da imagem]

Livro *Para Viver Juntos História* – _____ Ano do Ensino Fundamental, página _____
[campo preenchido pela pesquisadora]

1. O que esta imagem conta para você?

(Você pode registrar na *CADERNETA DE ANOTAÇÕES* além da leitura que fez da imagem a forma como fez esta leitura: onde estava; estava sentada, recostada, de pé, deitada; fez um leitura silenciosa, em voz alta...).

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo a participar como sujeito voluntário de pesquisa do estudo “Narrativas visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre usos e interpretações de imagens no cotidiano escolar” que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado. O objetivo deste estudo é investigar como acontece no cotidiano escolar a apropriação das imagens produzidas pelos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas no Oitocentos brasileiro, reproduzidas nos Livros Didáticos de História.

Considerando que as imagens são presença constante nos livros didáticos de História e que os estudantes têm acesso a elas no cotidiano escolar, atribuindo-lhes sentidos múltiplos através da relação que se estabelece entre a imagem, o suporte em que é apresentada e as práticas que delas se apropriam, justifica-se a realização deste estudo. Os conhecimentos obtidos com o estudo serão usados no campo da Educação proporcionando maior visibilidade aos fazeres escolares e permitindo reflexões sobre as práticas educativas, beneficiando assim os professores e estudantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Os dados para a pesquisa serão obtidos através de um questionário escrito respondido pelos participantes e de entrevistas orais gravadas com utilização de um gravador de voz. As entrevistas gravadas serão transcritas.

Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação da pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isto lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é a professora Alessandra Chaves Zen, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da professora Dr^a Nilda Stecanela, e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante, ou seus pais ou responsáveis, venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone XXX.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas,

que serão registradas, analisadas e discutidas coletivamente.

Participante da pesquisa

Eu, _____, identidade nº _____,
responsável por _____, declaro meu consentimento para sua
participação nesta Pesquisa.

Responsável pelo participante

Pesquisadora

Vacaria, ____ de _____ de 2011.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEPUCS
Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130 Sala 321 Bloco A
Caxias do Sul – RS CEP 95070-560
Telefone: (54) 3218-2829