**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DE RIBEIRÃO PRETO**

ADRIANA CRISTINA DE GODOY

**As imagens na sala de aula: produção de conteúdo
visual no ensino de História e Geografia local**

Ribeirão Preto
2013

ADRIANA CRISTINA DE GODOY

As imagens na sala de aula:
produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andrea Coelho Lastória

Versão corrigida.

Ribeirão Preto
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Godoy, Adriana Cristina de

As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local. Ribeirão Preto, 2013.

190 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2013. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Lastória, Andrea Coelho

1. Imagens. 2. Ensino de História. 3. Geografia escolar. 4. Curta de animação. 5. Estudo da localidade.

Nome: GODOY, Adriana Cristina de

Título: As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Adriana Cristina de Godoy e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovação em: 18 de dezembro de 2013

Banca Examinadora

Profª Drª Andrea Coelho Lastória

Instituição: USP

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Drª Fernanda Keila Marinho da Silva

Instituição: UFSCar/Sorocaba

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini

Instituição: USP

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Aos queridos Ró e Papys

AGRADECIMENTOS

Agradeço à querida Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória, por sua disponibilidade e carinho. Seu incentivo e conselhos são lições que levarei pela vida. A quem admiro muito como pessoa e profissional.

À d. Zilda Pereira da Silva, diretora da EMEF Vereador José Delibo, que possibilitou a pesquisa desde o primeiro momento e nos auxiliou em todas as etapas.

Aos Pais e Responsáveis pelos alunos que participaram da pesquisa. Muito obrigada pela confiança.

Aos alunos participantes. Esta Dissertação não existiria sem vocês.

À Senhora Secretária Municipal da Educação de Ribeirão Preto, Profa. Débora Vendramini Durlo, e à Profa. Maria Antonia Fernandes Dantas por permitirem que a pesquisa ocorresse na escola.

À Maria Angela Supino, Coordenadora da referida Unidade Escolar, pelo apoio.

À Professora Gladis Vilela Januário, vice Diretora na época do “Projeto Curtas de Animação”, pela confiança e o convite para participar, por nossos momentos de escolha e de expectativa pelo trabalho dos alunos.

À querida Professora Cláudia Flavia Quinquilo, por nosso trabalho conjunto na fase de pesquisa durante a primeira etapa do “Projeto Curtas de Animação”.

À querida Professora Cláudia De Lázari, companheira de conversas na escola, das alegrias e angústias do dia a dia, pelo trabalho, tempo e carinho doados na confecção do *abstract* da pesquisa. *Teacher, thank you so much!*

A toda equipe da EMEF Vereador José Delibo, pessoas especiais que fazem a verdadeira diferença na vida daqueles alunos.

À Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Investigativos, onde tudo começou. Curso em que conheci a Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória, a qual viria a ser minha orientadora no Mestrado anos depois. Pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação. Grande incentivadora e apoiadora.

Ao Prof. Dr. Fadel Antonio Tuma Filho pelas orientações apontadas durante o Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva, pelo carinho e pelo apoio durante o Processo Seletivo, lendo o Projeto de Pesquisa, incentivando, e dando preciosas sugestões.

À Profa. Dra. Giulia Crippa, orientadora da Monografia que deu origem a esta Dissertação. À quem admiro muito.

À Profa. Dra. Sandra Rita Molina, à Profa. Dra. Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa e ao Prof. Ms. Delson Ferreira, com quem sempre aprendo muito em reuniões e conversas.

Às queridas amigas Fá, Jú, Flávia, Marizete, Dê e Silvana, e ao amigo Sandro, por entenderem as minhas ausências e negações.

Aos companheiros do Grupo ELO e às discussões lá ocorridas que tanto colaboraram com a escrita do Projeto de Pesquisa que deu origem a esta Dissertação e à minha formação como Professora. Muito obrigada pelo apoio.

À querida Carla Moraes, companheira de pesquisas e dos momentos de aflição.

À Séfora Rufino-Batista, por ajudar a enxergar os problemas do tamanho que eles realmente são.

À Juliana Silva Lins, Secretária do CEP/FFCLRP/USP, por sua paciência e orientações ao longo da etapa tão importante e necessária que é a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética na Pesquisa.

Aos membros do CEP/FFCLRP/USP pela anuência em relação à aplicação dos questionários e pelos caminhos apontados.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, muito obrigada. Foram anos de muito aprendizado, nos quais eu pude entender o porquê da Universidade de São Paulo estar no patamar em que se encontra.

À equipe da Secretaria de Pós-Graduação, atual e anterior, do DEDIC, Neifla Masson, Sandra Helena Ferreira Rosa e José Roberto Stela pelo atendimento sempre tão carinhoso e prestativo ao qual nos dedicam.

Às nossas queridas representantes discentes da Primeira Turma, Aline Sonobe e Tatiane Silva, por todas as suas orientações e auxílio durante o processo e os trâmites da Universidade.

Ao habilidoso Robson, da Biblioteca Central da USP Ribeirão Preto, que gentilmente fez a correção das citações e referências desta Dissertação com atenção e presteza.

Aos amados Papys, Rosa, Gustavo, Kelly, Mel e Pluto, por tudo.

(...) “olhar não é apenas um fenômeno fisiológico, assim como imagens fílmicas ou fotográficas não são cópias do mundo visível. Olhar e produzir imagens implica operações mentais complexas, ligadas à nossa vida psíquica e cultural. Percebemos, sobretudo, aquilo que conhecemos do mundo, exatamente aquilo que a linguagem procura estruturar e ordenar”.

(Sylvia Caiuby Novaes, 2009)

RESUMO

GODOY, A. C. **As imagens na sala de aula:** produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

A pesquisa envolve uma escola da Rede Pública Municipal de Ribeirão Preto-SP que participou de um Projeto denominado “Curtas de Animação”, promovido pelo Núcleo de Cinema de Animação de Campinas-SP e financiado pelo Instituto Algar, no ano de 2010. Um dos produtos finais gerados nessa escola foi um curta de animação de quatro minutos e onze segundos de duração. O referido projeto teve duas fases. A primeira incluiu vários alunos do Ensino Fundamental que foram envolvidos por pesquisas e aulas sobre a localidade. Aspectos históricos, culturais e relacionados ao meio ambiente foram priorizados. Na segunda fase, participaram treze alunos e esta pesquisadora (que atuava como professora de História na escola). Junto com a equipe do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas, esse grupo iniciou um processo de produção de um curta de animação denominado pelos alunos como *Ribeirão Preto - terra do café*. A pesquisa foca no contexto do estudo da imagem e da produção imagética feita pelos próprios alunos no Projeto. As questões principais são: Como a leitura e a produção de material imagético pelos alunos podem colaborar (ou não) com o aprendizado e o interesse pelo estudo da História e Geografia local? Passado o tempo da realização do projeto, o que ficou do conhecimento de História e Geografia da localidade para os alunos participantes? A pesquisa busca estudar como a produção de material pelos alunos pode colaborar na aprendizagem de conhecimentos da História e Geografia local, possibilitada pelo Projeto “Curtas de Animação”, além de descrever e compreender todas as etapas do processo de produção do curta de animação, analisar, sob a ótica dos alunos, quais os impactos na aprendizagem dos conhecimentos de História e Geografia local e compreender as habilidades na leitura de imagens diversas. O referencial teórico abrange tanto as pesquisas realizadas no âmbito do estudo das imagens como as pesquisas relativas ao seu uso no ensino de História e Geografia. Três questionários abrangendo as três fases do processo de produção do curta de animação foram aplicados a quatro alunos participantes do Projeto. O resultado dos mesmos é analisado à luz das referências, com foco na questão do Ensino de História e Geografia local. A imagem faculta a percepção do espaço em suas mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, tendo em vista seu uso para o estudo da localidade. No entanto os livros didáticos não viabilizam este uso, devido ao fato de estamparem representações de espaços, muitas vezes, distantes da realidade do aluno, principalmente daquele que não vive nos grandes centros urbanos. Os resultados obtidos procuram apontar para uma abordagem da questão das imagens no Ensino de História e Geografia, passando pelo pensar sobre a imagem, por si, e pelo caminho percorrido pelo seu uso e assimilação como documento histórico e das representações da paisagem geográfica, assim como da sua produção em sala de aula.

Palavras-chave: Imagens. Ensino de História. Geografia Escolar. Curta de Animação. Estudo da Localidade.

ABSTRACT

GODOY, A. C. **Images in the classroom:** the production of visual content for teaching local History and Geography. 2013. 190 f. Masters degree thesis – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

The present research involved a school from the public network of the city of Ribeirão Preto, which took part in a Project called “Curtas de Animação” (Animated shorts) in 2010. The project was promoted by the Núcleo de Cinema de Animação de Campinas – SP (Center of Animation Movies of Campinas – SP) and sponsored by Algar Institute. One of the final products at the aforementioned school was an animated short four minutes and eleven seconds long. The project consisted of two phases. In the first phase, several middle school students had classes and carried out researches about the municipality. The focus was on historical, cultural and environmental aspects. The second phase had the participation of thirteen students and the researcher (who worked as a History teacher at the school). Along with the staff of the Núcleo de Cinema de Campinas, this group began the production of an animated short named by the students *Ribeirão Preto – terra do café* (*Ribeirão Preto – the land of coffee*). This research focuses on the context of such production. The main questions are: ‘How can reading and producing visual material help (or not) students to learn and get interested in studying local History and Geography?’ ‘After the project ended, what knowledge of the local History and Geography remained for the participating students?’ The research looks at how the production of material by the students, as it was made possible through the Project “Curtas de Animação”, can help the learning process and improve the knowledge about local History and Geography. It also describes and explains all the steps in the process of the production of the animated short; analyses, from the students’ perspective, what were the impacts on the acquisition of knowledge about the local History and Geography and looks at the skills used for reading different images. The theoretical frame of reference covers both researches on the use of images, as well as the ones about the use of images in History and Geography classes. Three questionnaires covering the three steps of the production process of the animated short were applied to four students who participated in the Project. The results were analyzed according to the references, with special emphasis on the issue of teaching local History and Geography. Images provide a perception of the way the space shifts or stays the same, of its similarities and differences, in view of their use for studying the locality. However, textbooks do not enable this use, since they often picture representations of spaces that are far from the students’ reality, especially from those who do not live in large urban centers. The results seek an approach for the use of images in teaching History and Geography by reflecting about the image itself and about the path taken during its use and its assimilation as a historical document or a representation of the geographical landscape, as well as its production in the classroom.

Keywords : Images. Teaching History. School Geography. Animated shorts. Locality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Sem autoria. *Tradição Nordeste* — Sítio Arqueológico Toca da Entrada do Pajaú. São Raimundo Nonato-PI • 28

Figura 2 — Piet Cornelis MONDRIAN. *Composição em vermelho, azul e amarelo*, 1921. Óleo s/ tela. 59,5 x 59,5 cm, Coleção Haags Gemeentemuseum, Haia • 32

Figura 3 — Sandro BOTTICELLI. *Primavera ou Alegoria da Primavera*. 1477-1482. Têmpera s/ madeira. 203 x 314 cm. Galleria della Uffizi, Florença • 33

Figura 4 — Salvador DALÍ. *Cisnes refletindo elefantes*. 1937. Óleo s/ tela. 51 x 77 cm. Teatro- Museu Dalí, Figures • 34

Figura 5 — René MAGRITTE. *A traição das imagens*. 1928-1929. 63,5 x 94 cm. Los Angeles Country Museum of Art, Los Angeles • 36

Figura 6 — Fábio MOON e Gabriel BÁ. *Quase nada*. 15 de junho de 2013. Caderno Ilustrada, Folha de S.Paulo • 36

Figura 7 — Jacques-Louis DAVID. *A morte de Sócrates*, 1787. Óleo s/ tela. 129,5 x 196,2 cm. Metropolitan Museum of Art, N. York • 42

Figura 8 — Hyacinthe RIGAUD, *Luís XIV, rei da França*, c.1701. Óleo s/ tela. 2,90 x 1,90 m. Palácio de Versalhes • 48

Figura 9 — Jacques-Louis DAVID. *Consagração do Imperador Napoleão I e Coroação da Imperatriz Josephine na Catedral de Notre Dame de Paris*, em 2 de julho de 1804, 1805-1807. Óleo s/ tela. 612 x 979 cm. Museu do Louvre, Paris • 50

Figura 10 — Jean-Baptiste DEBRET, *Coroação de D. Pedro I*, 1822. Reprodução digital de José Rosael. Museu Paulista, São Paulo • 51

Figura 11 — Henrique José da SILVA, *Retrato do Imperador em trajes majestáticos*, c. 1822. Gravura s/ metal feita por Urbain Massard, Reprodução de Elaine C. Dias. Museu Imperial/IPHAN/MinC, Petrópolis-RJ • 52

Figura 12 — Capa da revista virtual *A Turquia de Salve Jorge*, 2013 • 54

Figura 13 — Arquivo pessoal. Fotografia da Praia das Fontes, Ceará. Jan./2007 • 55

Figura 14 — Fábio Alves de RESENDE. Fotografia panorâmica horizontal do Theatro Pedro II, s.d., Ribeirão Preto-SP • 56

Figura 15 — Tiago MORGAN. Fotografia oblíqua da Praça XV de Novembro e Quarteirão Paulista, s.d., Ribeirão Preto-SP • 56

Figura 16 — Fotografia aérea vertical do bairro Campos Elíseos cedida pela Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, LASTÓRIA. Atlas Escolar histórico, geográfico e ambiental de Ribeirão Preto-SP, 2008 • 57

Figura 17 — IBGE. Censo 2010. Localização do município de Ribeirão Preto-SP • 58

Figura 18 — Mapa das fazendas desmembradas do rio Pardo (Arquivo Público Histórico Municipal de Ribeirão Preto-SP). LASTÓRIA. Atlas Escolar histórico, geográfico e ambiental de Ribeirão Preto • 61

Figura 19 — Primeira Matriz de Ribeirão Preto-SP, 1868. Fonte: Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto (APH-RP) • 62

Figura 20 — Parte da casa sede e do jardim da antiga fazenda de café Monte Alegre (atual Museu Histórico e de Ordem Geral “Plínio Travassos Santos”), construída na década de 1870 e, ao fundo, o Museu do Café “Coronel Francisco Schmidt” (inaugurado em 1957), ambos no campus da USP/Ribeirão Preto, 1960. Fonte: Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto (APH-RP) • 64

Figura 21 — Divisão da África • 67

Figura 22 — Imagens de animais na África • 68

Figura 23 — Imagem de lixo abandonado a céu aberto em cidade africana • 68

Figura 24 — Gustavo DORÉ, *Sobre Londres pelos trilhos*, c. 1870. Gravura. CARDOSO, O. História Hoje, 2006, p. 23 • 81

Figura 25 — *Crystal Palace*. Gravura. CARDOSO, O.. História Hoje, 2006, p. 23 • 82

Figura 26 — Auguste HERVIEU, Ilustração para o romance *The life and adventures of Michael Armstrong, the factory boy*, da escritora Frances Trollope. CARDOSO, O.. História Hoje, 2006, p. 25 • 83

Figura 27 — Charge, 1874. *Harper's Weekly*. CARDOSO, O.. História Hoje, 2006, p.29 • 84

Figura 28 — Angeli. História em quadrinhos publicada no livro *O cidadão de papel*, 2002. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia, 2010, p. 148 • 85

Figura 29 — Fotografia de Juca MARTINS de uma sala de aula em Cuba na década de 1980. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências, 2010. p. 149 • 86

Figura 30 — Fotografia de Wolfgang KAEHLER de uma rua de comércio do Mali, 1998. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia 2010, p. 149 • 87

Figura 31 — Fotografia de Gavin HELLIER de um ritual sagrado no rio Ganges, Índia, década de 1990, bandeira e textos informativos. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia, 2010. p. 150 • 87

Figura 32 — Fotografia de Haroldo PALO JR., de escola no Brasil, 1990, e de Kevin FLEMING, de escola na Somália, década de 1980. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia, 2010, p. 162 • 88

Figura 33 — Fotografia de Oliver STREWE de pessoas em depósito de lixo nas Filipinas, 1999. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia, 2010, p. 168 • 89

Figura 34 — Fotografias de Gideon MENDEL de pessoas na Somália, década de 1990. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia, 2010, p. 172 • 89

Figura 35 — Jane Wooster Scott, *Springtime in Central Park*. Óleo s/ tela. 20 x 16 cm. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia, 2010. p. 179 • 90

Figura 36 — Imagem de satélite da Restec Japan da área urbana de Tóquio, Japão, s.d. Fotografia de Tibor BOGNÁR da área urbana de Tóquio, 2002. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia, 2010. p. 182 • 92

Figura 37 — Fotografia de Marc GARANGER de moradias em Paris, França, s.d. PIRES; BELUCE BELLUCCI. Construindo Consciências: geografia, 2010. p. 192 • 93

Figura 38 — *Judgement before Osiris*. Ilustração do Livro dos Mortos. 19ª Dinastia, 1285 a.C. Pintura em papiro. British Museum, Londres • 94

Figura 39 — Cena da peça publicitária “Lama faz bem”, Agência Africa para a Mitsubishi do Brasil, 2010 • 107

Figura 40 — Cena da peça publicitária “Lama faz bem”, Agência Africa para a Mitsubishi do Brasil, 2010 • 108

Figura 41 — Cena da campanha publicitária “Sinta o prazer de ser criança, sem deixar de ser adulto”, 2011 • 109

Figura 42 — O moedor de cana-de-açúcar. Cena do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 130

Figura 43 — Fuligem da queima da palha da cana-de-açúcar caindo sobre a área urbana.

Ribeirão Preto – terra do café, 2010 • 130

Figura 44 — Fuligem caindo sobre o Theatro Pedro II. *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 131

Figura 45 — Paschoal, personagem principal do curta, toma chope no Pinguim. *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 132

Figura 46 — Croqui do Núcleo Colonial Antônio Prado e centro da cidade sobrepostos à malha urbana atual de Ribeirão Preto. MANHAS; MANHAS. Origem da segregação social e urbana em Ribeirão Preto (SP) após a implantação do Núcleo Colonial Antonio Prado em 1887, 2009 • 133

Figura 47 — O imigrante italiano Paschoal chegando de trem em Ribeirão Preto. *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 134

Figura 48 — Paschoal trabalhando no plantio do café. *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 134

Figura 49 — Bandeira de Ribeirão Preto • 135

Figura 50 — Brasão de Ribeirão Preto • 135

Figura 51 — Paschoal se banha nas “águas do Aquífero Guarani”. *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 138

Figura 52 — Após banhar-se nas “águas do Aquífero”, Paschoal fica forte e musculoso. *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 138

Figura 53 — Paschoal assiste a saga da sua vida de uma das primeiras cadeiras do Theatro Pedro II. *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 138

Figura 54 — Paschoal em um monociclo em cena final do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café*, 2010 • 139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — IBGE. Censo 2010. Gráfico de Evolução Populacional de Ribeirão Preto-SP • 59

Gráfico 2 — IBGE. Censo 2010. Pirâmides Etárias de Ribeirão Preto, do estado de São Paulo e do Brasil • 60

Gráfico 3 — IBGE. Censo 2010. Gráficos de Produto Interno Bruto (Valor Adicionado) de Ribeirão Preto, do estado de São Paulo e do Brasil • 60

Gráfico 4 — Gráfico de porcentagens de coleções selecionadas e não selecionadas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia • 74

Gráfico 5 — Gráfico com as características estruturais das coleções do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia • 74

Gráfico 6 — Gráfico com as características estruturais das coleções do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia • 76

Gráfico 7 — Gráfico com a proporção dos recortes temáticos em todas as coleções do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia • 76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1—Quadro Síntese presente no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: História • 72

Quadro 2 — Quadro Síntese da avaliação das coleções de História presente no Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: História • 73

Quadro 3 — Quadro com as avaliações das ilustrações do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: Geografia • 78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. DO GLOBAL AO LOCAL: o tempo e o espaço por meio de imagens	26
1.1. As imagens: uma outra forma de comunicação.....	26
1.2. A imagem e sua definição	27
1.2.1. Percepção e linguagem visual.....	30
1.2.2. A imagem e a percepção do “real”	33
1.2.3. A história e o “real”	37
1.3. A imagem como fonte histórica e geográfica.....	39
1.3.1. As imagens nas Ciências Sociais.....	40
1.3.2. As imagens na História.....	43
1.3.3. As imagens na Geografia.....	52
1.4. Ribeirão Preto: desenhando sua história e geografia.....	58
2. IMAGENS NA SALA DE AULA.....	66
2.1. Imagens na sala de aula: sua presença via livros didáticos	66
2.2. O caso dos livros didáticos em uso em 2010 na Unidade Escolar pesquisada.....	70
2.2.1. O livro didático de História da 7ª série.....	80
2.2.2. O livro didático de Geografia da 7ª série.....	84
2.2.3. Imagens na sala de aula: alguns apontamentos	93
2.3. Estudando a imagem em movimento: os curtas de animação	96
2.3.1. A imagem em movimento na sala de aula e a História e a Geografia na Localidade	101
2.4. O uso das imagens no Ensino de História e Geografia: sua leitura e produção	103
3. PARA CHEGAR À OUTRA MARGEM É PRECISO CONSTRUIR A CANOA ...	113
3.1. O delinear da pesquisa.....	113
3.2. A opção pela abordagem qualitativa da pesquisa educacional: coletando dados, escrevendo histórias.....	115
3.3. A pesquisa na escola: os passos iniciais para coleta dos dados.....	117
3.4. Desenhando a escola: suas vidas, seus espaços e a pesquisa.....	119

4. AS DUAS MARGENS DO RIO	126
4.1. A Pesquisa e a sua motivação: a razão de ser e estar professora.....	126
4.2. O curta de animação: a localidade em imagem e movimento	128
4.3. Os questionários: conhecendo o curta de animação sob a ótica dos alunos	139
4.3.1. Questionário 1: momentos iniciais da participação dos alunos no Projeto “Curtas de Animação”	140
4.3.2. Questionário 2: trabalhando na produção do curta de animação.....	145
4.3.3. Questionário 3: finalizado o trabalho, as impressões dos alunos sobre o curta de animação	151
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	176
APÊNDICES	181

ANEXOS

Anexo A — Curta de animação Ribeirão Preto – terra do café (DVD) • 177

Anexo B — Autorização da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto-SP para a pesquisa na escola • 178

Anexo C — Ofício do Comitê de Ética na Pesquisa (FFCLRP/USP) autorizando a coleta dos dados • 179

Anexo D — Hino a Ribeirão Preto • 180

APÊNDICES

Apêndice A — Requerimento formal à Secretaria Municipal de Ribeirão Preto-SP solicitando autorização para a pesquisa na escola • 182

Apêndice B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido • 183

Apêndice C — Questionário 1 da pesquisa • 185

Apêndice D — Questionário 2 da pesquisa • 186

Apêndice E — Questionário 3 da pesquisa • 187

Apêndice F — Quadros de análise dos questionários • 188

INTRODUÇÃO

“(...) Mas se deu certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.”

João Guimarães Rosa

Puerto Varas, Chile, 2010. Fonte: Arquivo pessoal.

A proposta desta dissertação delineou-se ao longo de alguns anos que se passaram desde que ingressamos no Magistério e das inquietações que sentíamos ao observar o cotidiano das salas de aula nestes mais de dez anos de prática. Inquietações estas, que nos levaram a buscar na atividade de pesquisa tentativas de responder algumas questões sobre o ensino de História¹ e Geografia local.

Procuramos com esta atravessar a margem que nos parecia enorme de um rio cujas águas separavam a prática no Ensino Fundamental da pesquisa na Pós-Graduação, e assim, como o pai retratado no conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, construímos a nossa canoa. A Prof^a Dr^a Andrea Coelho Lastória um dia nos disse que ao estarmos na prática de sala de aula e na pesquisa, era como se cada um fosse a margem de rio

---

¹ Na presente dissertação, adotamos o uso de letra maiúscula para História e Geografia quando nos referimos aos ramos do conhecimento humano ou como nomes dos componentes curriculares.

onde navegávamos de uma à outra. E ao longo desses anos, passamos muito tempo navegando de uma margem à outra, ora em sala de aula com os alunos, ora percorrendo os corredores da Universidade, e almejando formas de construir a ponte que uniria a nossa experiência no magistério com a investigação acadêmica. O início da construção desta ponte se deu por meio da observação cotidiana em sala de aula. Diversos aspectos chamavam a nossa atenção, um destes refere-se à questão das imagens.

Como professora de História do Ensino Fundamental, o uso das imagens nas aulas sempre foi motivo de inquietação. Pairavam questões sobre o seu melhor aproveitamento, leitura crítica e uso como fonte histórica por parte dos alunos. A presença das imagens nas aulas desperta maior interesse dos estudantes.

Essas inquietações foram o ponto de partida para uma pesquisa que resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Prof^a Dr^a Giulia Crippa, intitulado *O uso das imagens no ensino da História*², o qual teve três versões, apresentadas e publicadas; duas como comunicação oral, e uma no formato pôster, em encontros internacionais, nacionais e regionais de Ensino³, no trecho dos anos 2009 e 2010, para promoção do diálogo com pesquisadores de temas correlatos. No entanto, a pesquisa trouxe novas questões. Ao delinear os temas, outros foram surgindo, porém o prazo para entrega do referido trabalho não permitiu o seu maior aprofundamento e a investigação de forma mais abrangente, especialmente envolvendo a reflexão sobre novas questões.

A proposta do Trabalho de Conclusão de Curso foi a de discutir e abordar a questão das imagens no ensino da História, passando pelo pensar sobre a imagem, por si, e pelo caminho percorrido por seu uso e assimilação como documento histórico. Vários são os tipos de imagens que podem ser utilizados em uma aula, como fotografias, gravuras, pôsteres, páginas de revistas e de jornais, ou até, se houver na escola, projeção de slides em telão ou na lousa digital, no entanto sua presença mais constante neste ambiente ainda continua sendo proposta pela via dos livros didáticos. Por conta deste contexto, uma leitura crítica dos manuais do professor (de três deles) se fez necessária, além da sua posterior comparação com os conteúdos e atividades do livro do aluno. Tendo como critério o uso das imagens

---

² No Curso de Especialização em *Educação: Princípios Formativos e Investigativos*, em uma parceria entre a FFCLRP/USP e a Secretaria Municipal de Educação, entre os anos de 2008 e 2009.

³ VIII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História, entre os dias 03 e 06 de novembro de 2009, na Universidade Federal de Uberlândia; V Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica, em 28 e 29 de maio de 2010, no Colégio Piracicabano; e II Seminário Internacional em Educação, na Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto, nos dias 03 a 05 de novembro de 2010.

destacado, ou não, pelos autores. O resultado do trabalho foi a percepção de que as imagens, em algumas ocasiões, são vistas como um mero complemento dos textos, uma ilustração, quando são, na verdade, um outro texto, com uma leitura própria e tão importante quanto o escrito, que muitas vezes conduzem a equívocos. E cabe ao professor levar seu aluno a ver a imagem não como uma “fotografia” do real daquele fato histórico estudado, mas a questionar sua função e temporalidade, sendo capaz de identificar suas mudanças e permanências.

Outro fator que colaborou para os questionamentos foram os trabalhos e os temas levantados nos encontros semanais do grupo ELO⁴ (Estudo da Localidade), nos quais a troca de ideias e experiências trouxeram acréscimos à pesquisa e novas proposições às problemáticas referentes às imagens. Um segundo ponto que também se relaciona às pesquisas e discussões do grupo ELO é a possibilidade da imagem fazer parte das aulas de História e Geografia no Ensino Fundamental.

Já fazíamos uso, nas aulas de História, de trechos de filmes e documentários para complementar conteúdos, gerar debates e questionamentos, também de músicas para ilustrar momentos históricos, formas de rebeldia ou de pacto com o sistema. Usávamos, ainda, reportagens de revistas e jornais e propagandas, mas faltava a Internet. Queríamos utilizá-la de forma mais efetiva a partir de algumas poucas aulas com pesquisa direcionada realizadas na sala de informática da escola.

No início, solicitávamos pesquisas com objetos definidos e delimitados, sempre buscando contrapor os temas históricos aos atuais. Em um momento seguinte, passamos à comunicação com os alunos via e-mail. Enviávamos por correio eletrônico textos e tarefas complementares, além da correção de atividades feitas em sala de aula.

Foi um movimento de troca interessante com os alunos, posto que as atividades eram enviadas, e as dúvidas, respondidas. Aos alunos que não possuíam computador, sugeríamos o uso da sala de informática da escola, em período inverso ao das aulas. Pudemos notar que alguns poucos alunos ainda tinham muita dificuldade no uso do equipamento. Havia um pequeno grupo de estudantes impossibilitados de alguma forma ao acesso a computadores e/ou Internet, inclusive aquele disponibilizado pela escola. Esses alunos recebiam o mesmo material que era enviado aos outros, mas de forma impressa.

---

⁴ Grupo inserido no LAIFE/FFCLRP/USP (Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador) e que se reúne semanalmente, às quintas-feiras. Ele é composto por estudantes de Pedagogia e professores de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de História e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, e dos Ensinos Médio e Superior.

Observávamos que havia uma interatividade via Internet importante, mas ainda pouco reconhecida pelas redes de ensino públicas. Em vista disso, os professores que assim trabalham, o fazem nas horas que deveriam estar sendo dedicadas ao seu lazer ou estudo.

As experiências descritas acima nos reafirmaram a importância da criação de um *blog*⁵ com os alunos, para que eles pudessem trocar experiências, interagir e expor a sua produção. Em 2009, a experiência teve início por meio da geração do blog Galeria da História⁶, no qual o produto das pesquisas e atividades dos alunos da disciplina de História, no Ensino Fundamental, seria inserido. O blog se apresenta como uma “galeria virtual” onde são expostos os trabalhos dos alunos da EMEF Vereador José Delibo, escola pertencente à Rede Pública Municipal de Ribeirão Preto-SP, consolidando esta via, que já estávamos percorrendo, no uso das imagens nas aulas de História.

Esta mesma escola foi indicada, em 2010, pela Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, para participar de um Projeto denominado “Curtas de Animação”, do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas-SP, e financiado pelo Instituto Algar⁷. Todo o desenvolvimento do projeto levaria, no máximo, um mês para acontecer e o produto final seria um curta de animação de, no máximo, dois minutos. Tivemos o primeiro contato com a proposta do Projeto por meio de um convite feito pela equipe gestora da escola. A assistente de direção nos chamou à sua sala e informou que a escola havia sido a única da Rede a receber um convite para participar desta iniciativa que envolveria diversos aspectos ligados à localidade. Participamos diretamente do referido projeto que gerou um curta de animação de quatro minutos e onze segundos de duração, ultrapassando o tempo proposto inicialmente.

A participação na produção do curta de animação *Ribeirão Preto — terra do café* (ANEXO A⁸) reforçou o nosso entendimento a respeito de quão importante é o papel da imagem na aprendizagem e no interesse dos alunos no estudo da História e da Geografia. Isto

---

⁵ Os blogs tiveram início como uma espécie de diário pessoal virtual (*weblog*). Hoje funcionam como páginas na Internet dedicadas aos mais diversos assuntos. A difusão dos blogs trouxe até uma nova “profissão”, a de blogueiro(a). Alguns chegam até a contar com equipes para suprir as demandas de seus blogs.

⁶ O endereço do referido blog na Internet é: <<http://www.galeriadahistoria.blogspot.com>>.

⁷ Segundo o site do próprio instituto, <www.institutoalgar.org.br>, em consulta feita no dia 12 de setembro de 2012, o Instituto Algar coordena programas sociais com foco no Ensino Fundamental e envolve crianças, educadores e a comunidade.

⁸ O DVD do curta de animação faz parte deste exemplar da Dissertação, e encontra-se encartado em um envelope na página indicada como ANEXO A.

ficou aparente tanto no desenvolvimento do curta, quanto no envolvimento dos alunos na primeira fase, na qual deveriam pesquisar a localidade e desenvolver um texto sobre o tema, que envolvesse cultura, história ou meio ambiente da cidade, junto com um desenho. Foram entregues produções sobre os parques, os monumentos, personalidades, os times de futebol, dentre outros. No entanto, restava investigar junto aos alunos se todo o processo de pesquisa e confecção do curta havia resultado em uma aprendizagem significativa com relação à História e Geografia na localidade.

Enfim, o Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, no qual existia uma preocupação com a leitura das imagens, havia se desdobrado em um novo contexto: o da produção imagética feita pelo aluno e de sua interação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Tendo em vista estas reflexões com relação ao uso das imagens, a experiência da comunicação com os alunos, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação, e a produção do curta de animação, as inquietações com a utilização do conteúdo visual em sala de aula se ampliaram. As imagens são uma outra linguagem a ser explorada. Linguagem esta bem próxima do cotidiano dos alunos, por isso familiar a eles e com boa receptividade.

Na monografia do curso de Especialização, a questão era refletir sobre como esta receptividade poderia ser empregada nas aulas de História. Decorrida a experiência com a produção de imagens para o blog e para o curta de animação, a questão passou a circundar o universo da produção de material imagético pelos alunos. Tal produção deixou de ser exclusivamente relacionada ao ensino de História e englobou também a Geografia Escolar. Deste modo, as questões passaram a ser: **como a leitura e a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar com o seu aprendizado e interesse no estudo da História e da Geografia local? Passado o tempo da realização do projeto, o que ficou do conhecimento de História e Geografia da localidade para os alunos participantes?**

Questões estas que se desdobraram no objetivo geral e nos específicos da presente pesquisa. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é **estudar como a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar na aprendizagem de conhecimentos da História e Geografia local, possibilitada pela participação no Projeto “Curtas de Animação”**. Enquanto os específicos são os de **descrever e compreender todas as etapas**

do processo de produção do curta de animação, analisar, sob a ótica dos alunos envolvidos, quais os impactos na aprendizagem dos conhecimentos de História e Geografia local e compreender as habilidades envolvidas na leitura de imagens diversas (educação por imagens).

O tema desta dissertação é, portanto, o uso das imagens nas aulas de História e Geografia. As obras levantadas para este trabalho se concentram nos estudos realizados no âmbito da imagem e por autores que dela fazem uso como objeto de pesquisa. Como já fora mencionado, partimos de uma pesquisa e de um referencial levantados anteriormente para a monografia *O uso das imagens no ensino da História*, e culminando com a descrição de um projeto, no qual os alunos produziram imagens relacionando o estudo da História e da Geografia na localidade, no caso, o curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café*. Com destaque para os franceses M. Joly (1996) e J. Aumont (1993), passando pelas pesquisas de historiadores e geógrafos, além de pesquisadores da História e Geografia Escolares, e do uso de mídias na sala de aula. Entre os historiadores, podemos destacar o trabalho do inglês Peter Burke (2004) que pesquisou o uso da imagem como documento. Em mídias e educação, Bévort e Belloni (2009) e Moran (1997). Sobre o uso das mesmas no Ensino de História, Silva e Fonseca (2007), assim como de Pinsky e Pinsky (2007). As imagens e o Ensino de História têm destaque no trabalho de Barros (2007). Já sobre a Geografia e as imagens sobre o cotidiano e a localidade há o artigo de Crippa e Lastória (2010). Com relação às imagens nos livros didáticos de História, temos dois importantes referenciais que são Bittencourt (2001) e Abud (1997). Já para a abordagem da Geografia Escolar, o referencial se pauta na leitura dos trabalhos de Cavalcanti (2005), Lastória (2008) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), e para o Ensino de Geografia e imagens, destacamos Katuta (2008) e Oliveira Junior (2009). A respeito das imagens nos livros didáticos de Geografia, focamos no trabalho de Tonini (2003) e sobre a produção de material imagético pelos alunos, nossa referência é Fantin (2006).

Pretendemos que o projeto possa colaborar para uma reflexão a respeito do uso das imagens nas escolas de Educação Básica, junto a pesquisadores do Ensino da História, da Geografia e do uso das imagens, e dos professores do Ensino Fundamental.

As situações de ensino-aprendizagem expostas neste trabalho envolvem a descrição do processo de produção do curta de animação. As implicações relacionadas levam-nos a refletir sobre a pertinência de projetos dessa natureza nas escolas. Conduzem-nos, ainda,

à reflexão do próprio projeto “Curtas de Animação”. Afinal, os resultados talvez possam ser comparados com os de outras investigações desenvolvidas em outras escolas e contextos.

Esta dissertação está dividida em introdução, quatro seções, considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices. Na primeira seção, apresentamos os referenciais teóricos que dão suporte à pesquisa e à reflexão sobre os dados coletados. Na segunda, analisamos as imagens na sala de aula por meio de uma reflexão sobre os livros didáticos usados (à época da produção do curta de animação) pelos alunos em História e Geografia. Na terceira, traçamos o caminho metodológico da pesquisa, nossas opções e descrições dos sujeitos e objetos envolvidos. Por fim, na quarta seção, delineamos um breve histórico com relação ao curta de animação e aos temas nele envolvidos, e expomos a experiência de produção do mesmo por meio de alguns dos sujeitos participantes.

1. DO GLOBAL AO LOCAL: O TEMPO E O ESPAÇO POR MEIO DE IMAGENS

1.1. As imagens: uma outra forma de comunicação

*“Se queres ser universal, começa por **pintar a tua aldeia**”.*
(Tolstoi, **grifo nosso**)

Decidimos por iniciar esta seção com a epígrafe de uma citação atribuída a Liév Tolstoi, por esta representar dois dos temas principais a serem discutidos nesta seção: a imagem (*pintura*) e a localidade (*tua aldeia*), e ambos pelo viés da História e da Geografia Escolar. Partimos do universal para chegar ao local, começamos pelo conceito de imagens no geral até particularizarmos seu uso em História e Geografia, do mesmo modo o conteúdo imagético exposto do global ao local.

Como referencial teórico, a pesquisa que teve seu início no delinear da monografia, já referida, partiu de investigações realizadas no âmbito da imagem por autores que dela fazem uso como objeto de pesquisa, assim como dos estudos no campo da História da Arte e da Vestimenta, da Antropologia e da Sociologia das Imagens. Também referenciamos pesquisas de historiadores e geógrafos, procurando selecionar episódios de seus estudos relacionados ao conteúdo imagético, além de pesquisadores da História e Geografia Escolares quando se referem à leitura e produção de imagens nas aulas e ao estudo da Localidade, notadamente o município de Ribeirão Preto-SP. No mais, a preocupação com o Ensino de História e Geografia e as imagens na Localidade permeará todo o texto.

Ademais, na formação do *corpus* que compõe a investigação, tivemos sempre como foco as questões que delinearão a pesquisa tanto no levantamento das referências quanto na coleta dos dados por meio dos questionários. Questões estas já relacionadas, contudo, voltaremos a enfatizá-las. São elas: como a leitura e a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar com o seu aprendizado e interesse no estudo da História e da Geografia? Passado o tempo da realização do projeto, o que ficou do conhecimento de História e Geografia da localidade para estes alunos? Para isso iniciaremos a seção definindo o conceito de imagem, e terminaremos com um breve panorama geográfico e histórico de Ribeirão Preto.

---

⁹ Retirado do encarte da exposição dos murais *Guerra e Paz*, de Cândido Portinari, Memorial da América Latina, São Paulo-SP, de 7 de setembro de 2011 a 21 de abril de 2012.

1.2. A imagem e sua definição

Ao se discutir o tema imagem e seu significado, podemos pensar que este é um termo um tanto quanto citado, que aparece constantemente ao se debater a sociedade atual. Um termo muito referido, no entanto, pouco definido.

Procurando em um dos dicionários escolares mais utilizados na Rede Pública Municipal, o da Academia Brasileira de Letras (2008, p. 961), um aluno do Ensino Fundamental encontrará sete definições de imagem:

imagem (*i.ma.gem*): s.f. 1. Representação visual (desenho, gravura, pintura etc.) de pessoa ou coisa: *O documentário mostrou imagens surpreendentes da Amazônia*. 2. Reprodução plástica de santos ou divindades que são objeto de culto: *No altar-mor ficava a imagem do santo padroeiro*. 3. Reprodução de pessoa ou objeto por efeito de fenômenos ópticos de reflexão e refração: *O espelho refletiu a sua imagem abatida*. 4. Impressão, passageira ou duradoura, de pessoa, objeto ou fato: *As imagens dramáticas do tsunami não me saíam da cabeça*. 5. Semelhança, parecença, cópia: *A filha é a imagem da mãe quando nova*. 6. Fig. Conceito que se tem de alguém ou de alguma coisa: *É um profissional cioso de sua imagem*. 7. Fig. Aquilo que simboliza alguma coisa: *O soldado ferido era a imagem da dor*.

Assumiremos nesta dissertação a definição de número um: “representação visual de pessoa ou coisa”, próxima à definição latina do termo, porque de acordo com Pietroforte (2007) a palavra vem do latim *imago*, que quer dizer “semelhança, representação, retrato”. Segundo o autor, essa etimologia pode se referir àquilo que ouvimos, vemos ou imaginamos, contudo, ao mencionar o plano da expressão plástica, a imagem do conteúdo é confundida, com facilidade, com a imagem que é vista pela expressão, deste modo, uma é tomada pela outra, ou seja, às vezes uma imagem não é o que aparenta ser.

A proliferação das imagens no cotidiano espelha a quantidade de possibilidades trazidas pelo uso do termo imagem, assim como atesta Joly (1996), isto dificulta a sua definição de forma simples devido ao fato deste termo ser tão empregado, e ter tantos significados diferentes. No entanto, para a referida autora, o importante é compreendê-la apesar da diversidade, mesmo que em alguns momentos esta não se remeta ao visível, a imagem empresta alguns traços do visual, dependendo, assim, do indivíduo que a produz, concreta ou imaginária, ela precisa do sujeito que a reproduz e reconhece. Representações estas que podemos observar desde o início da história registrada, e têm sido estudados por

diferentes arqueólogos e historiadores. Ao se pensar na chamada “Pré-História¹⁰”, os registros imagéticos são de fundamental importância, por ser este um período histórico no qual não há registros de documentos escritos. É, portanto, um tempo marcado pela imagem. Para se estudar a Pré-História há a necessidade de se recorrer aos registros pictóricos, assim como à produção material representada por resquícios de objetos e de registros da passagem humana (restos de fogueiras, por exemplo). Os famosos registros das pinturas rupestres nas paredes da caverna de Lascaux, na França, ou do maciço de Tassilini n’Ajjer, na Argélia, servem como exemplos. Também, no Brasil, as encontramos nas cavernas e rochas no Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no Piauí (Figura 1). Estas povoam os livros didáticos e despertam a curiosidade dos alunos do sexto ano ao se depararem com imagens de animais, os quais podem identificar.

Figura 1 – *Tradição Nordeste* – Sítio Arqueológico Toca da Entrada do Pajaú.
Fonte: Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM, 2013).

A imagem é uma linguagem, um meio de expressão e comunicação que, segundo Joly (1996), cria um vínculo entre o hoje e as tradições mais antigas da cultura. Para ela, interessar-se pela imagem é também interessar-se por toda a história humana, tanto pelas mitologias quanto pelos diversos tipos de representações. A fotografia de uma pintura rupestre na parede de uma caverna na França, na qual o aluno não esteve, apresentada como fonte histórica no livro de História, pode resgatar na memória deste uma imagem de um boi que ele viu no livro didático de Geografia, ao estudar, por exemplo, a pecuária no Sul do Brasil. São as imagens resgatando as “tradições mais antigas da cultura” (expressão de JOLY, 1996, p. 136) que permanecem na atualidade. Este momento é rico em possibilidades e a intervenção

¹⁰ Período histórico definido e marcado pela inexistência da escrita, a partir da qual se daria a História, por este motivo a denominação Pré-História é hoje bastante criticada por alguns historiadores e teóricos da área.

dirigida pelo professor pode levar o aluno a observar as permanências da sociedade, como a necessidade da domesticação de animais que existe até hoje.

Assim como um aluno pode se ater à imagem de um boi em uma pintura rupestre, o que acontece conosco ao nos depararmos com a imagem? Qual o primeiro aspecto desta a nos chamar atenção? Segundo Aumont (1993), nosso olhar realiza uma busca e ao descrever esta *busca*¹¹, o autor nos indica que a cena visual passa pelo olhar do observador que procura explorá-la em detalhes por meio de fixações sucessivas, as quais são mais demoradas nos locais onde há maior informação visual. Aumont (1993) estuda tanto a imagem estática como a em movimento, delineando casos como o do cinema e o estímulo que as imagens luminosas descontínuas exercem nos espectadores. Este processo de busca está vinculado à atenção e à informação, sendo que, nas palavras do autor:

É evidente que esse processo está intimamente vinculado à atenção e à informação: o ponto no qual se terá a próxima fixação é determinado ao mesmo tempo pelo objeto da busca, pela natureza da fixação atual e sua variação do campo visual. Quando se olha uma paisagem do alto de uma colina, a busca visual será diferente (como serão diferentes os pontos sucessivos de fixação e o ritmo) se o olhar for de um geólogo, de um apreciador de ruínas romanas ou de um agricultor. Esse exemplo simplista pretende mostrar que só há busca visual quando houver projeto de buscar mais ou menos consciente (até a aparente ausência de projeto, que consiste na mera coleta de informações interessantes sem a preocupação com a natureza dessa informação) (AUMONT, 1993, p. 60).

O olhar de um aluno que já havia visto a imagem de um boi será diferente daquela produzida por outro que nunca viu este animal nem por fotografia. A percepção do animal observado vem da experiência que este observador tem com o mundo. O imagético já está no olhar do observador, tanto que para Mattos (2011), a imagem não se encerra ao garantir e sacralizar o personagem e seu momento histórico. Segundo ele isso se dá devido ao fato desta não ser finita, mas um meio de operacionalizar de maneira consciente ou inconsciente a “mágica da existência” pela imagem que, de fato, não reside nela, e sim, no olhar de quem a vê, sendo, deste modo, uma forma de comunicação.

Por isso, concordamos com Reibnitz, Queiroz e Pereira (2011), cuja percepção indica que a imagem é capaz de nos comunicar mensagens tais como as palavras o fazem. Para elas, na cultura atual, grande parte das informações que recebemos se dá por meio de instrumentos, cuja mediação ocorre na forma de imagens. Inclusive no olhar dos nossos

---

¹¹ Segundo Aumont (1993, p. 60), “fala-se em busca para delinear o processo que consiste em encadear diversas fixações sucessivas sobre uma mesma cena visual a fim de explorá-la em detalhe”.

alunos, sujeitos a receber informação visual por todos os lados, tendo estes, atualmente um componente a mais vindo da Internet e seus conteúdos imersos em uma imensidão de imagens e efeitos. E as imagens transmitem informação com muita rapidez, em um tipo de comunicação praticamente instantânea.

No estudo sobre a imagem nos deparamos com algumas expressões as quais julgamos importante discorrer, mesmo que brevemente, sobre elas. Seleccionamos duas delas: a percepção e a linguagem visual.

1.2.1. Percepção e linguagem visual

A percepção da imagem é um ponto importante que tem merecido destaque por parte dos pesquisadores. Exemplo disso é a percepção dada por Bittencourt (2009) de que toda imagem suscita outras imagens mentais, fazendo com que seus receptores produzam textos intermediários orais, ou seja, uma figura observada pode levar o espectador a divagar mentalmente levando-o a pensar em outras imagens que, para ele, se relacionam com a primeira.

Linguagem visual é um dos termos que encontramos na leitura de artigos da área da Publicidade e Propaganda. Estes profissionais estão atentos à importância da imagem no processo de persuasão dos consumidores na escolha de um determinado produto. Dentre estas referências, se encontram Abreu e Santos (2010) com quem concordamos na afirmação de que a visão é o sentido mais valorizado na sociedade atual, e no qual as pessoas confiam fortemente, sendo esta uma forma de interagir com o ambiente. Os meios de comunicação fazem uso da imagem para a transmissão mais rápida de suas mensagens. A rapidez que a sociedade contemporânea tanto preza, cujos textos estão cada vez mais curtos e as mensagens devem ser reduzidas a poucos caracteres¹².

---

¹² Um exemplo disso é que em 2013, ano da finalização da escrita da presente Dissertação, uma das redes sociais mais populares entre os jovens, o Twitter (www.twitter.com), aceita, no máximo, cento e quarenta caracteres por mensagem publicada. Segundo reportagem de Vinicius Aguiari, de 02 de setembro de 2012, para o site da Revista Info da Editora Abril, o Brasil é o segundo país com maior número de usuários no Twitter. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/internet/brasil-e-segundo-em-numero-de-usuarios-no-twitter-02022012-11.shl>>. Acesso: 13 set. 2013.

Para influenciar cada vez mais seu público, os profissionais da área buscam conhecer cada vez mais o poder e as possibilidades da imagem:

As agências de publicidade e os designers gráficos, as marcas são os maiores usuários da descoberta dos símbolos que possuem alto poder de atração do olhar humano. Muitos autores acreditam que, para que se possa antecipar uma resposta do público diante das informações, é preciso conhecê-lo, além de descobrir como essas mensagens são recebidas e interpretadas por todos os seres humanos (ABREU; SANTOS, 2010, p. 4).

Fizemos uso de algumas ideias da linguagem visual na análise de imagens que usamos em nossa pesquisa.

Neste sentido, em relação à percepção visual, Aumont (1993, p. 22) nos indica que “é o processamento, em etapas sucessivas, de uma informação que nos chega por intermédio da luz que entra em nossos olhos”. Os designers das propagandas atêm-se aos estudos da imagem para compor os anúncios, e conhecem a importância das formas para atrair a atenção do espectador. Conhecer estes recursos reforça o trabalho dos educadores.

Elementos gráficos como pontos, linhas, cores, formas, espaços, contrastes entre luz e sombra, texturas, entre outros, são aspectos importantes na linguagem visual. No entanto, a base desta é o ponto. A linha, assim como o ponto e a direção capturam a atenção do observador. O ponto tem sempre um grande poder de atração sobre o olho humano, a linha elimina o que é supérfluo e atrai para o essencial na imagem e a direção conduz para o que deve ser visto, por meio das formas geométricas. A forma é a união de várias linhas em torno de um espaço vazio que, juntas, concebem uma figura. Estas últimas são estrategicamente posicionadas para essa função, segundo Abreu e Santos (2010). O quadrado, o círculo e o triângulo equilátero são formas básicas para as artes visuais. Na obra *Composição em vermelho, azul e amarelo*, de Mondrian (Figura 2), podemos observar a presença das formas geométricas, que neste caso, estão estampadas em cores primárias e com destaque em alguns pontos. Os limites de tais formas são realçadas pelos contornos e pelo impacto do contraste entre as bordas escuras e as cores primárias que preenchem o interior das mesmas. Nesta obra também é possível observar a escala e a proporção dada pelas diferenças de tamanho entre as formas geométricas que compõem a obra:

Figura 2 – Piet Cornelis MONDRIAN. *Composição em vermelho, azul e amarelo*. 1921. Óleo s/ tela. 59,5 x 59,5 cm. Coleção Haags Gemeentemuseum, Haia.

Fonte: Revista Guia Fundamental UOL (2010).

A cor também é um forte elemento de atração em uma imagem. A gradação dos tons, as relações entre luz e sombra (que criam tons diferentes) e a textura compõem este aspecto. Unimos a estes as técnicas conhecidas desde o Renascimento Cultural, como a perspectiva e a noção de movimento, que podemos observar na tela *Primavera*, também conhecida como *Alegoria da Primavera*, de Sandro Botticelli (Figura 3). Nesta obra também vemos alguns pontos de cor que se destacam, várias cenas acontecem ao mesmo tempo e todos os personagens se orientam de modo a quase formar um círculo. Podemos observar a simulação de dois planos: o da natureza ao fundo e o das pessoas à frente, os quais estabelecem uma noção de perspectiva. A luz e a sombra presentes na cena transparecem a impressão de volume e espaço (em três dimensões), ademais, o contraste entre as árvores e o chão escuros exprimem a distinção de um elemento em relação ao outro na cena. Há uma linha formada pelas pessoas que estão à frente, exceto pela mulher de vermelho e o pequeno cupido que sobrevoa a sua cabeça, enquadrado por uma área de claridade formando com ela

um círculo que emoldura a jovem, os dois compondo a área central do quadro, como podemos observar:

Figura 3 – Sandro BOTTICELLI. **Primavera ou Alegoria da Primavera**. 1477-1482. Têmpera s/ madeira. Galleria della Uffizi. 203 x 314 cm.
Fonte: Galeria Della Uffizi (1998).

1.2.2. A imagem e a percepção do “real”

Outro ponto que nos chamou atenção em nossos estudos é a capacidade que a imagem tem de ser confundida com o real, como na conhecida frase “as imagem não mentem”, porém não é bem assim. Muitas vezes, o que se enxerga à primeira vista pode variar depois de um olhar mais atento, ou mesmo duas pessoas não veem uma situação do mesmo jeito, como no exemplo mencionado por Aumont (1993) envolvendo o olhar de um geólogo, de um apreciador de ruínas romanas e de um agricultor diante da paisagem no alto de uma colina. Já na obra *Cisnes refletindo elefantes* (Figura 4), de Salvador Dalí, à primeira vista temos uma ideia, ao parar e observar com mais atenção, começamos a enxergar mais detalhes

na imagem, como o próprio autor retratado no canto esquerdo. Esta percepção pode variar de pessoa para pessoa, dependendo do contexto em que ela se formou e/ou vive, pois a carga de símbolos que trazemos afeta a percepção da imagem.

Figura 4 – Salvador DALÍ. *Cisnes refletindo elefantes*. 1937. Óleo s/ tela. 51 x 77 cm. Teatro-Museu Dalí, Figures.
Fonte: Salvador Dalí Society (2013).

Assim como no quadro de Salvador Dalí, um documento à primeira vista pode expressar um entendimento, contudo, um exame posterior ou a descoberta de um novo dado pode trazer novos elementos e mudar a percepção com relação ao fato em questão. Deste modo, os historiadores evitam usar a palavra “verdade” ou mesmo “real”, posto que a construção da história é viva, passível de novas interpretações e, inclusive, de erros. Também não se fala em “verdade” histórica por percebermos que um mesmo fato ocorrido gera vários pontos de vista. Qual deles é o real? Qual deles expressa a verdade dos fatos? Durante muito tempo, a história foi escrita sob um olhar de quem estava no poder, reduzindo ao segundo plano, a visão e a participação dos “excluídos”, como os negros, as mulheres, os indígenas, os pobres e as crianças. Muitas histórias foram escritas tendo o colonizador como protagonista em detrimento do colonizado. E muitos mitos e heróis foram construídos à semelhança dos conquistadores. Tudo isso levou os historiadores a reverem a questão da “verdade dos fatos”.

Exemplo interessante quanto à percepção da imagem é uma cena do filme *À primeira vista* (“*At first sight*”, 1998), dirigido por Irwin Winkler, baseado em livro de Oliver Sacks. Ele retrata a história de um deficiente visual, Virgil Adamson (interpretado pelo ator Val Kilmer), que é submetido a uma cirurgia experimental com uma nova técnica e passa a enxergar. O desafio de se readaptar a essa nova realidade é suportado com a ajuda de sua namorada Amy Benic (interpretada pela atriz Mira Sorvino). Ele começa a enxergar, mas ainda não está inserido na nova realidade. Na procura por orientação, ele é levado por Amy a um professor que orienta os educadores em como auxiliarem crianças com deficiência visual a terem mais independência. Neste dia, ele tem a sua primeira aula. O professor tira uma maçã de um saco de papel e pergunta “o que é isso?”, ao que Virgil responde “uma maçã”. Em seguida a mesma indagação, porém neste momento diante de uma página de uma revista onde está estampada uma maçã, ao que o aluno responde “uma maçã”, e o professor indaga “bem, mas isso é uma maçã ou só a imagem de uma maçã?” Esta questão, que confunde a visão, norteia a dificuldade de Virgil em identificar profundidade e as três dimensões de uma imagem também nos remete à obra de René Magritte, *A traição das imagens* (Figura 5), na qual podemos observar um cachimbo, mas somos avisados pelo artista de que isso não é um cachimbo (“*Ceci n’est pas une pipe*”). Isso também ocorre na “tirinha” de Fábio Moon e Gabriel Bá, publicada no caderno Ilustrada do jornal Folha de S.Paulo (Figura 6), em que os autores discutem a mesma questão ao afirmarem diante de uma imagem (primeiro quadro) de que “isso é uma pedra”, e na sequência desmentem: “na verdade, isso é um desenho de uma pedra”. O que nos leva a refletir, inclusive, sobre um aspecto discutido anteriormente de reconhecer uma imagem já conhecida, ao argumentar que “você conhece uma pedra e, por isso, olha estas linhas e ENXERGA uma pedra”, tudo isso leva a uma questão final e reflexiva, habitual nos quadrinhos da referida dupla de artistas:

Figura 5 – René MAGRITTE. *A traição das imagens*. 1928-1929. Óleo s/ tela. 63,5 x 94 cm. Los Angeles Country Museum of Art.
Fonte: Sobrepintura Weblog Sobre Arte (2013).

Figura 6 – Fábio MOON e Gabriel BÁ. *Quase nada*.
Fonte: Folha de S.Paulo (2013).

Este tipo de percepção também está presente nas aulas de História e Geografia quando do uso das imagens, com destaque para as presentes nos livros didáticos. A ideia de que a representação estampa a “verdade”. Neste aspecto também nos deparamos com algumas deficiências de alguns livros didáticos. No estudo da Caatinga, por exemplo, como um bioma rico em biodiversidade, as fotografias normalmente estampavam apenas parte deste. É importante a variedade de imagens, e que estas também apresentem os animais da Caatinga e os momentos nos quais ela está verde. Se os estudantes tiverem acesso apenas a cenas de vegetação seca podem identificar este bioma menos importante do que os outros. Da mesma forma, podemos indicar à turma a presença de urbanização, tecnologia e universidades nos países africanos e os livros não os estamparem, mas destacarem em suas imagens a Savana e seus animais.

Portanto, cada indivíduo tem uma percepção do “real” de acordo com o que ele conhece do mundo.

1.2.3. A história e o “real”

Com relação à percepção da imagem como figura do real, isso nos leva a uma questão importante dos estudos históricos, a de uma imagem (fonte histórica) como representação da realidade do período histórico retratado. Miranda (2004) nos relata, em sua tese de doutorado, que em determinado momento das entrevistas realizadas com professores dos anos iniciais, ela questionava a nota (0 a 10) que estes atribuíam às diversas fontes de informação a respeito da “realidade” (documentos, fotografias, objetos antigos, filmes épicos, entre outros). Com base nessas informações, a autora constatou que em termos de veracidade, um documento escrito, um documentário ou uma fotografia equivalem a nota 10 por constituírem “expressões da verdade”. Para ela, a natureza dessas linguagens, e o seu lugar como práticas discursivas que constroem pontos de vista sobre a realidade, estão deixando de ser consideradas pelo professor. Será que estes professores estão transmitindo esta concepção para os seus alunos? Esperamos que a escola forme cidadãos que questionem o que é produzido pela sociedade, inclusive pelos meios de comunicação.

Esta percepção da fonte material como sinônimo de verdade é, em muitas vezes, complexa de desmistificar na sociedade. Um exemplo bem marcante é o do gênero documentário. Quanto do que nele está exposto representa a verdade de um fato? E o que é

verdade? O que é verdade para um pode não ser para outro, dependendo do ponto de vista. Há também a intenção de quem produz o filme documentário, ou mesmo uma fotografia ou um quadro. E sem esquecer daquele que está diante das câmeras. Fatos como estes motivaram o questionamento de Caiuby Novaes (2004) e suas constatações: será que o sujeito se comportará de forma “natural”? Questão esta que podemos responder por meio das palavras da referida autora:

[...] a própria presença da câmera já é, em si, elemento que aciona, naqueles que serão filmados, a consciência da imagem que eles exibem para o equipamento e seu operador. Isto desencadeia o processo de construção da imagem a ser exibida, não aquela vivida cotidianamente e sim aquela que se quer projetar, num âmbito externo à comunidade (CAIUBY NOVAES, 2004, p. 12).

A câmera ligada desperta, naquele que está sendo filmado/fotografado, uma preocupação em como será visto pelas pessoas e as impressões que desencadeará nas mesmas. Este sujeito pode ter atitudes sobre as quais acredita que irão despertar admiração nas pessoas. Também há a possibilidade de um indivíduo de comportamento mais pacífico assumir uma postura de alguém mais agressivo com o intuito de criar polêmicas. Outro fator de reflexão é o conjunto de variáveis: a perspectiva de quem está por trás das câmeras, o ângulo em que a cena será captada, em qual dos personagens ela se demorará mais, quem ficará em primeiro plano, as intenções do diretor quanto ao filme, a ideia a ser transmitida, como a edição das cenas será feita. Uma edição pode modificar – e muito – o conteúdo já filmado.

Também é necessário que reflitamos em relação aos filmes que são utilizados em sala de aula. Estes precisam ser contextualizados. Uma pesquisa sobre o período no qual foi feito é tão (ou até mais importante) do que a época retratada no filme. Isso é apontado por Saliba (2001), ao se referir à linguagem dos filmes. Para o referido autor, a imagem não representa nem reproduz a realidade, o que ela faz é construí-la a partir de uma linguagem própria a qual é reproduzida em um determinado contexto. Retomando a questão dos filmes, por exemplo, alguns ilustram muito mais a realidade do momento no qual foram produzidos do que o período retratado na película. Muitos juízos de valor do tempo presente podem estar contidos nestas obras. Portanto, caberá ao professor estar atento a essas questões ao fazer uso de documentários e filmes em suas aulas, para que o aluno não pense estar diante de uma “verdade” histórica. A formação de um cidadão crítico passa por esse movimento.

1.3. A imagem como fonte histórica e geográfica

Pensar em como os estudantes, consumidores do mundo imagético, estão lidando com a questão é uma tarefa inquietante. A quantos tipos de imagens este aluno é submetido ao longo de um dia? Talvez possamos traçar algumas estimativas diante de dados como o do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011) ao apontar que pela primeira vez existem mais aparelhos de televisão do que rádios nos domicílios brasileiros. No Censo 2000 (2011), 87, 2% dos domicílios tinham televisores, já em 2010 estes equipamentos já estavam em 95,1% das residências. Este último também apontou o aumento do número de computadores (em 27,7 pontos percentuais), e a presença da Internet, outra grande fonte de imagens, como já constatamos. De acordo com o Censo 2010 (2011), 30,7% dos domicílios tinham acesso à rede mundial de computadores. No entanto, não podemos deixar de lembrar que 2,7 milhões (1,3% dos domicílios) de brasileiros ainda não tem acesso à energia elétrica, sendo que a maior parte dessas pessoas (2.352.949) vive na zona rural, com maior concentração na região Norte do Brasil, onde apenas 61,5% dos domicílios possuíam energia elétrica na ocasião do levantamento.

Voltando à questão da exposição dos jovens às imagens, além da televisão e da Internet, existe uma proliferação de marquises e anúncios publicitários em painéis, totens e placas modulares (os “*outdoors*”). Em um estudo de penetração de meios (em aproximadamente 28 milhões de domicílios) no Media Book 2012, do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2012), 86% das pessoas tinham contato com publicidade exterior. Portanto, a quantidade de imagens no cotidiano de um jovem em idade escolar, e como esta exposição o influencia, é um tema que merece ser profundamente estudado.

No ensino da História, o uso da imagem veio galgando o seu caminho passos atrás da utilização da mesma na historiografia e em outros campos do saber. Em Geografia, já havia o uso da representação pela imagem por conta da transposição do tridimensional para o bidimensional, o que ocorre na linguagem cartográfica, como é relatado em artigo sobre Geografia e Imagens, de Crippa e Lastória (2010). As autoras traçam um panorama histórico e geográfico da utilização das imagens como fonte de pesquisa nos estudos sobre o cotidiano e a localidade.

Apesar de a imagem estar no cotidiano de jovens e adultos, principalmente por meio dos recursos tecnológicos, pouco da linguagem da imagem é utilizado nas escolas. Barros (2007) constatou, em seu estudo com professores de História na cidade de São Paulo, que isso é razão de conflito entre os estudantes e o ensino formal.

Durante as horas em que o estudante deve passar na escola, ele se mantém afastado dos objetos que atraem a sua atenção, como o telefone celular e o computador, ambos com acesso à Internet, e, por conseguinte, às redes sociais e aos sistemas de mensagens instantâneas. Este vem sendo um motivo constante de atrito e discussão nas escolas, tanto que no Estado de São Paulo, o Decreto nº 52.625, de 15 de janeiro de 2008 (SÃO PAULO, 2008), proibiu o uso do telefone celular por alunos durante as aulas nas escolas do sistema estadual de ensino, e as salas de informática contam com dispositivos que impedem o acesso às redes sociais e aos jogos (os não considerados “pedagógicos”). Sob nossa ótica, este mundo de tecnologia e imagens é mais atrativo aos estudantes e estes recursos podem ser incorporados às aulas. Porém, a desigualdade de condições econômicas não permite que a totalidade dos jovens brasileiros tenha acesso a esses equipamentos. Em artigo de 1997, Moran estudou o quanto o acesso e o domínio destas tecnologias estavam mais relacionados a uma distância econômica do que geográfica. E dez anos depois, Silva e Fonseca (2007) diagnosticaram que a utilização das tecnologias da informação e comunicação no Brasil, ainda se resumia a uma parcela pequena da população. O que é corroborado pelos resultados do Censo 2010 (2011), expostos anteriormente, portanto, isso faz das salas de informática das escolas um importante avanço na socialização destes meios. Esta opinião é reforçada por Silva (2007b) e por Bévort e Belloni (2009), para eles, a escola precisa mediar a relação entre este aluno e as tecnologias de informação e comunicação, e somente ela poderá formar as novas gerações como cidadãos capazes de usar estas tecnologias para expressar suas próprias opiniões, participar da vida política e interagir com outros indivíduos. A escola deixou de ser a detentora do saber e diante de tantas informações disponíveis, cabe a ela orientar os estudantes na seleção dos materiais de pesquisa, contribuindo com a formação da sua autonomia.

1.3.1. As imagens nas Ciências Sociais

Para refletirmos a respeito das imagens na História e na Geografia, mesmo reconhecendo que a segunda sempre fez uso de ilustrações, em primeiro lugar traçaremos um

breve caminho do uso das imagens na História da Arte e nas Ciências Sociais. Nelas este campo do estudo vem sendo amplamente discutido e estudado em pesquisas, publicações e eventos acadêmicos, com destaque para a Antropologia Visual.

Para isso, destacamos a indicação de Meneses (2003, p. 13), de que a História da Arte foi o campo do conhecimento no qual houve um “reconhecimento sistemático do potencial cognitivo da imagem visual”, consolidado no século XVIII, ligada à necessidade de acompanhar o percurso humano por meio da sua expressão artística. Por conta das peculiaridades deste campo do saber, destacamos a História da Arte como ponto inicial desta nossa reflexão sobre a imagem como objeto de estudo e pesquisa.

Sem detalhar todos os movimentos artísticos, nem suas representações diante dos eventos históricos, selecionamos um exemplo referente à Revolução Francesa. Segundo Meneses (2003, p. 13), esta foi uma grande incentivadora da produção de imagens, por estas serem consideradas “instrumento de luta política, revolucionária e contrarrevolucionária”. Ao mesmo tempo, começa a se formar a ideia de monumento histórico permitindo o estabelecimento de uma “relação visual com o passado”. As cores da bandeira francesa (azul, vermelho e branco) foram usadas em algumas das mais importantes obras ligadas à Revolução, mesmo quando as pinturas retratavam outras épocas que não fossem deste período revolucionário. Um pintor que exemplifica bem essa formulação dentro do movimento conhecido como Neoclássico, é Jacques-Louis David (1748-1825). Na obra *A morte de Sócrates* (Figura 7), um óleo sobre tela de 1787, o pintor retrata um fato ocorrido por volta de 399 a.C. (bem anterior à revolução que ocorreu no século XVIII), mas com as cores da bandeira francesa (azul, vermelho e branco) em destaque:

Figura 7 – Jacques-Louis DAVID. *A morte de Sócrates*. 1787. Óleo s/ tela, 129,5 x 196,2 cm.

Fonte: Metropolitan Museum of Art (2000).

Todavia, segundo Meneses (2003), é apenas entre o século XIX e o início do século XX que a História da Arte começou a direcionar-se para a aceitação da fonte iconográfica como documento histórico, sobretudo, mais tarde, com o movimento denominado História Cultural¹³. Ainda de acordo com o referido autor, depois da História da Arte, outra Ciência Humana a descobrir o “valor cognitivo dos fatos” foi a Antropologia e, principalmente, dos registros visuais, em especial do desenho, da fotografia, acompanhada mais tarde do filme e do vídeo. Desde a década de 1960, os esforços de origem da Antropologia do Olhar, hoje Antropologia Visual, contribuíram para a identificação de um aspecto da cultura relacionado à visualidade. Os objetos de estudo deste novo campo do saber compreendiam a produção, a circulação e o consumo do conteúdo imagético, o diálogo entre o observador e o observado.

A Antropologia e seus estudos sobre o documento e cultura visual nos trouxeram importantes subsídios para refletirmos sobre a imagem e seu impacto, inclusive no que tange à sua produção, ou seja, a influência dos diversos olhares no produto final. Um

¹³ Esta é uma das práticas historiográficas mais difundidas na atualidade. O movimento conhecido como Nova História Cultural, surgido a partir da década de 1980, foi ocasionado pela chamada “crise dos paradigmas”. A proposta era a de uma história mais voltada para as estruturas do que para as narrativas dos fatos, e para além das instituições e dos grandes heróis e datas, focando nas pessoas e nos acontecimentos comuns.

exemplo é o uso do conceito de cultura da Antropologia, o que possibilitou estudar a imagem na sua dimensão cultural (MEYRER, 2012).

Sobre o documento visual, Meneses (2003, p. 17) afirma:

Nessa passagem do visível para o visual, foi necessário reconhecer e, de certa maneira, integrar três modalidades de tratamento: o documento visual como registro produzido pelo observador; o documento visual como registro ou parte observável, na sociedade observada; e finalmente, a interação entre observador e observado.

A Antropologia desbravou caminhos para estes estudos. Meneses (2003) indica que há uma hierarquia entre esses campos do saber, o que, segundo o autor, sempre deixa a Sociologia em desvantagem, inclusive em relação à escolha de temas. No entanto, de acordo com Meyrer (2012), é importante lembrar que a dimensão da classe social nos estudos da imagem foi trazida pela Sociologia, percebendo-a como ambiente de construção das diferenças sociais.

Apesar disso, é importante lembrar que em alguns países da Europa, a Geografia já se valia da arte em seus estudos sobre a paisagem. Besse (2006) destaca que é observado desde o século XVI uma similaridade entre o vocabulário usado na descrição das representações geográficas e aquele usado na pintura de paisagem. Há semelhanças entre o cartógrafo e o pintor na percepção, na representação da superfície terrestre e no objeto, ou seja, a paisagem, e que existem relações entre a descrição geográfica e a pintura de paisagens desde o século XVII, em especial, nos Países Baixos. Contudo, ainda segundo Besse (2006), foi no século XIX que a questão da paisagem foi explicitamente proposta, principalmente pelas Ciências da Natureza, como a Geologia, a Botânica e a Geografia, além do reconhecimento da relação com os meios figurativos, disponibilizada pela pintura da paisagem. A inserção da História no campo da imagem se deu depois.

1.3.2. As imagens na História

Um longo caminho foi trilhado pelas imagens até que estas fossem vistas como objeto de estudo de historiadores e de aprendizagem nas escolas. Para este fim, identificaremos este percurso desde as escolas históricas e a escrita da história até os bancos

escolares. As escolas históricas representam grupos nos quais há um pensamento que norteia a forma como o conhecimento histórico deve ser investigado e construído.

Em relação ao uso das fontes iconográficas na História traçaremos um breve histórico do uso das mesmas junto à pesquisa e à escrita da história. A escola histórica dominante no século XIX era a conhecida como Positivista, a qual considerava a História uma sucessão de datas e fatos, realizados por personagens históricos e norteada pela formação das nacionalidades. De acordo com Bourdé e Martin (1990), a visão que predominava sobre a história no século XIX era a de um movimento contínuo e linear. Para os estudiosos de História daquele período, o documento conduziria o historiador à “verdade” dos fatos, neste caso, ao documento escrito.

Uma nova tendência da historiografia francesa se insurgiu contra o predomínio da escola Positivista. Esta corrente insistia na longa duração do tempo e buscava a aproximação da História com as outras ciências. Ela voltava o seu olhar para a vida econômica, a organização social e a Psicologia coletiva. Seus fundadores foram os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, por meio da Escola Política de Altos Estudos. A escola dos *Annales*, como alguns chamam esta corrente, ou simplesmente *Annales*, teve seu início ainda tímido (na Revista de Síntese, nos anos 1920), até chegar à revista *Les Annales*, em 1929. Ao longo dos anos 1950 e 1960, os colaboradores da revista se aventuraram por novos territórios como os da Geografia Histórica, Demografia Histórica, História Econômica, e nos anos 1980, nas mentalidades¹⁴ (BOURDÉ; MARTIN, 1990). Grande parte dos historiadores franceses passou a seguir esses preceitos, o que também teve seu reflexo no campo historiográfico brasileiro.

A publicação de um manifesto em forma de ensaio redigido pelo historiador Jacques Le Goff, em 1978, ocasionou o lançamento da Nova História pelos teóricos da escola dos *Annales*, o qual expandiu ainda mais esses estudos. No entender de Crippa (2003), a Primeira Grande Guerra, no início do século XX, derrubou o sistema de crenças ao redor da Ciência e do conhecimento racionalizado baseado no Iluminismo. A partir de então novas possibilidades foram abertas para o conhecimento histórico, como o diálogo com a Antropologia, Sociologia, a Psicologia e a Linguística. Ainda segundo Crippa (2003) passou-se a estabelecer uma dialética entre a História Cultural e a História da Arte que caminhou para a abordagem da obra de arte como documento histórico, ou seja, as imagens.

---

¹⁴ É a corrente historiográfica, conhecida como História das Mentalidades, ligada ao estudo das formas de pensar e de viver dos seres humanos.

Em História, o caminho que se percorreu com as já citadas escolas históricas levou ao uso de diferentes fontes introduzidas pelos *Annales*, e que podem ser incorporadas pelo Ensino de História. Bittencourt (2009) nos propõe separar as fontes históricas, usadas como recursos didáticos, em três tipos de documentos: os escritos, os materiais (como objetos de arte ou do cotidiano e as construções) e os visuais ou os audiovisuais (gráficas, musicais, imagens fixas ou em movimento) e ainda conclui que, por meio da produção de imagens originária da capacidade humana, podemos levantar informações sobre o passado das sociedades, seu trabalho, caminhos, sensações e guerras. Esta produção humana é o que chamamos de fontes históricas, neste aspecto o que nos interessa são as fontes iconográficas.

O Ensino de História absorveu as novas abordagens e os novos objetos trazidos pela Nova História, ou seja, nas palavras de Abud (2003, p. 184):

As novas tendências e as correntes historiográficas que entendem a História como construção aliadas a concepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, provocavam transformações bastante profundas na construção da História como conhecimento escolar.

A partir de então, a introdução de novos objetos e novas linguagens passou a ter mais destaque nos documentos curriculares que orientam os procedimentos na área (ABUD, 2003), sendo este um avanço para o Ensino de História e as imagens.

Por isso concordamos com Mattos (2011) ao classificar as imagens como formas de representação do mundo. E o seu estudo como fonte histórica vai além da própria imagem, deixando entrever nas suas entrelinhas, novos significados e sentidos porque a grandeza da imagem está no fato dela não se esgotar em si mesma, posto que são produções humanas sujeitas à diversas interpretações.

Assim como em Geografia se consideram os recursos tecnológicos como auxiliares no estudo, em História muito tem se discutido sobre a imagem eletrônica. Bittencourt (2009) relata a existência de uma maior preocupação em relação ao tratamento cognitivo da informação transmitida pela imagem tecnológica, em especial, as presentes em filmes ou por fotografias no campo da Educação. Segundo a referida autora, os pesquisadores dos documentos imagéticos têm se concentrado em compreender a forma como essas imagens são recebidas e as possibilidades didáticas que elas podem proporcionar quanto à renovação dos métodos de ensino das diversas disciplinas escolares. De acordo com a autora, nas investigações na área da História Escolar há um enfoque voltado para a análise de imagens

tecnológicas e qual o papel destas na criação de uma nova relação com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo, com o propósito de identificar como o aluno compreende as imagens e suas representações (BITTENCOURT, 2009).

As imagens tecnológicas estão muito presentes no cotidiano do aluno, tanto as que ele encontra em meios como a Internet, filmes e jogos, quanto as produzidas por ele, pelo uso das câmeras fotográficas digitais ou mesmo de aparelhos de telefonia celular móvel (*mobile*). Sendo que até os mais simples modelos têm a capacidade de tirar fotografias e produzir vídeos de curta duração. E os jovens atuais produzem e muitas vezes os divulgam em redes sociais. As imagens tecnológicas podem despertar o interesse para os registros visuais relacionados ao passado, estabelecendo um diálogo muito pertinente ao Ensino de História. Nas palavras de Bittencourt (2009, p. 364):

A necessidade de esclarecer o alcance das transformações provocadas pela tecnologia na produção de imagens favoreceu estudos sobre a produção iconográfica de outros tempos históricos e sobre o modo de a sociedade se relacionar com tais registros. Pinturas em diferentes suportes como quadros, murais, vitrais, desenhos rupestres, representações iconográficas, que são produzidas por grande quantidade de técnicas e se distinguem das chamadas imagens “tecnológicas”, são importantes registros para o conhecimento da arte e das formas de comunicação de sociedades e grupos diversos. Apesar de haver muitos especialistas que se ocupam dessa documentação, como historiadores da arte, da ciência, arqueólogos, entre outros, muitos historiadores de períodos específicos, como o colonial brasileiro, a Antiguidade Clássica, a Idade Média, etc., têm-se familiarizado com frequência, considerando-o fonte importante para a história do social e do cotidiano.

No mesmo sentido, na Geografia Escolar concordamos com Cavalcanti (2008, p. 33) que destaca a importância de incorporar nas práticas escolares “outras formas de linguagem (ou outras formas de leitura da realidade), como o cinema, a música, a literatura, as charges, a Internet”. Para a autora, a escola não tem acompanhado as mudanças e os avanços ocorridos na sociedade. Neste último aspecto, nosso ponto de vista difere do da referida autora, posto que observamos algumas práticas inovadoras entre os professores de Geografia. E este interesse existente pela imagem pode ser uma possibilidade didática para os professores.

Em nossa pesquisa, procuramos entre os autores que estudam a História, momentos em que estes refletem sobre a imagem. Meyrer (2012), por exemplo, registra que este campo do estudo da imagem em História é aberto e está em franca expansão. Ele propicia

uma ampliação do conhecimento sobre a sociedade por um outro olhar, o qual revela traços ainda não estudados e permite compreender a realidade no passado e no presente, em seus múltiplos aspectos. Para Chartier (2002, p. 54), as imagens “devem ser relacionadas à rede contraditória das utilizações” que as “constituiu historicamente”.

O historiador inglês Peter Burke (2004) dedicou uma obra à investigação da imagem na História, nela ele constatou que qualquer uma delas pode servir como evidência histórica, tais como pratos decorativos, manequins e estátuas. Elas são mais que representações de heróis e governos. Representam importantes vestígios na construção da cultura material e vida cotidiana das pessoas comuns.

Ainda segundo Burke (2004), imagens são “testemunhas mudas” que podem ter sido criadas com o intuito de comunicar uma mensagem própria, a qual muitas vezes é ignorada pelos historiadores. Ao observar um retrato, por exemplo, deve-se levar em conta o autor e o personagem retratado, além do local e seu momento político e econômico, o que cada um deles quis expressar com aquela imagem, ou seja, a sua função. Deste modo, também se faz importante a presença do escrito embasando o estudo da imagem para o conhecimento do contexto dos personagens. Um exemplo disso foi dado por Burke (2004, p. 32) ao indicar que nessas imagens “os modelos geralmente vestiam suas melhores roupas [...] de tal forma que os historiadores seriam desaconselhados a tratar retratos pintados como evidência do vestuário cotidiano”.

Para exemplificar a questão das obras de arte como fontes históricas, usaremos imagens na sequência, apoiados na análise de alguns autores. Calanca (2008) observou algumas imagens pelo viés do vestuário, evidenciando o importante papel que o mesmo tem na construção da mensagem que se quer transmitir. Em um retrato de Luís XIV (Figura 8), ela observou que nada fora deixado de lado. Houve uma preocupação com a “teatralização dos gestos”, uma pose elegante e autoritária, tecidos maravilhosos e um amplo manto, “a pele da realeza” (CALANCA, 2008, p. 32). No entanto, observando o material visual relativo ao cotidiano no estudo da história do vestuário, Burke (2004, p. 125) completa atestando que “o testemunho das imagens parece ser mais confiável nos pequenos detalhes”. Por isso, concordamos com Calanca (2008) de que os tecidos antigos, tão raros e frágeis, tiveram pouca sobrevivência. Algumas peças de roupas íntimas, de maior durabilidade, foram encontradas em habitações da nobreza, o que dificulta o conhecimento dos hábitos dos mais pobres. Mais resistentes que os tecidos, as obras de arte permanecem como fonte de estudo.

Os retratos dos reis trazem uma série de símbolos neles inseridos para transmitir a grandiosidade do seu poder e o seu ponto de vista da história. A obra de Hyacinthe Rigaud (Figura 8), na qual vemos o rei Luís XIV em pose majestática, revela tanta força imagética que chegou a inspirar a forma como outros monarcas foram retratados, como, por exemplo, D. Pedro I, o primeiro imperador do Brasil.

Figura 8 – Hyacinthe RIGAUD, Luís XIV, rei da França. c.1701. Óleo s/ tela. 2,90 X 1,90 m. Palácio de Versalhes, Versalhes, França.

Fonte: Site Chateau Versailles (1998).

Os alunos costumam ficar intrigados diante da informação de que a manipulação das representações visuais não é um fenômeno da atualidade, da nossa era do *photoshop*¹⁵, e que ao longo da história, obras de arte e fotografias também sofreram

---

¹⁵ *Software* de edição, retoque e tratamento de imagens.

modificações com o intuito de esconder determinados aspectos ou ressaltar outros. Isso pode ser observado pelo fato de as pessoas retratadas vestirem suas melhores roupas e da intensa teatralidade presente em suas posições na cena e em seus gestos estudados. Monarcas e pintores sabiam do poder da imagem e do seu impacto entre seus súditos e nos outros governantes. Poder tão forte que até hoje é estudado e largamente utilizado pelos idealizadores das campanhas políticas, os “marqueteiros”. Esta é uma comparação interessante de ser feita com os alunos. Como a imagem dos candidatos é construída passo a passo pelos publicitários que continuam a acompanhá-los mesmo depois de eleitos, controlando cada aparição, a posição na foto, o vestuário, a expressão do rosto, a composição das famosas fotos com crianças no colo, abraçando gente do povo ou mesmo em ambientes populares como no transporte coletivo ou comendo pastel em uma feira livre, cercado de outros políticos e de assessores — todos sempre muito sorridentes.

Napoleão Bonaparte é um exemplo de um personagem que soube controlar sua construção imagética. Analisando uma imagem deste monarca dentro do seu contexto histórico, observamos as intenções de quem a produziu e podemos levar os alunos a refletir sobre esta atitude. Chamamos a atenção para uma segunda pintura de Jacques-Louis David (Figura 9), *Consagração do Imperador Napoleão I e Coroação da Imperatriz Josephine na Catedral de Notre Dame de Paris, em 2 de julho de 1804*. Um dado interessante destacado por Cortelazzo (2008) é o de que à época desta obra, o referido artista havia sido nomeado pintor oficial da Corte. Destacamos a redução no contraste das cores (que havia em suas pinturas anteriores) como a da *A Morte de Sócrates* (Figura 7), já mencionada neste capítulo, e do destaque que fora dado às figuras consideradas de maior importância. Mattos (2011) evidenciou, em sua análise, o gestual das figuras de Napoleão Bonaparte (com a coroa nas mãos) e do Papa Pio VII (segurando o crucifixo) na pintura a seguir (Figura 9). Este controle da própria imagem feito por Napoleão Bonaparte o tornou um dos personagens históricos mais conhecidos até hoje. Ao longo de nossa prática, detectamos que quase todos os anos há entre os alunos, ainda no sexto ano do Ensino Fundamental, os que nos questionam quando estudarão sobre Napoleão Bonaparte. Há uma curiosidade com relação a ele, assim como a Adolf Hitler, outra figura bem conhecida, diferente do fascista italiano Benito Mussolini, o qual acaba sendo conhecido ao ser estudado ao longo da disciplina, mesmo que este segundo também tenha usado dos símbolos e da fotografia para criar a insígnia de um líder forte e carismático. Sobre a obra citada, Mattos destaca que:

Figura 9 – Jacques-Louis DAVID. *Consagração do Imperador Napoleão I e Coroação da Imperatriz Josephine na Catedral de Notre Dame de Paris, em 2 de julho de 1804*. 1805-1807. Óleo sobre tela. 612 x 979 cm. Museu do Louvre. Paris.

Fonte: Site Galeria Cluny (2010).

[...] Napoleão deixa claro que, a partir desse momento, existe um novo poder na França. Ele tomou a coroa do novo poder, portanto, um poder de caráter político e econômico e não religioso, coroando em seguida a Imperatriz. O Papa limitou-se a proclamar “Vivat Imperator in aeternum”. Esta era uma encenação predestinada a demonstrar que Napoleão I devia seu título a si mesmo. Contudo, observe-se que David registra a preocupação no semblante do Papa, que assiste atentamente ao ato. Ao fundo, a pedido do Imperador, David inclui sua mãe, como se estivesse sentada na tribuna, atenta e com um leve sorriso de aprovação, visto que ela não compareceu à cerimônia (MATTOS, 2011, p. 165).

Este é um exemplo do uso da fonte escrita ou de bibliografia complementando a leitura da imagem, posto que não há indícios da frase dita pelo Papa Pio VII nesta iconografia. Ademais, também ilustra o uso da imagem na construção da memória dos fatos. Segundo Mattos (2011), o intuito com a obra era o de transformá-la na memória cívica do período napoleônico, mesmo que de forma subliminar.

No mesmo sentido, temos no Brasil, uma iconografia que buscou legitimar o poder, mesmo que de pontos de vista distintos. Dias (2006) faz a leitura de duas pinturas produzidas por artistas diferentes, com ideologias divergentes. O pintor da primeira obra,

Jean-Baptiste Debret, procurou reforçar a imagem de D. Pedro I como imperador do Brasil, diferente do autor da segunda obra, Henrique José da Silva, contrário a separação entre Brasil e Portugal. Por meio de sua análise, observamos as mudanças que este pensar diverso estampou nas iconografias e, inclusive, nos possibilita comparar a segunda pintura com a de Luís XIV (Figura 8), já vista anteriormente neste mesmo capítulo:

Debret, como pintor de história interessado não somente na exatidão do cerimonial, reforça os atributos de D. Pedro [Figura 10], utilizando-os não somente como instrumentos de persuasão a partir de uma composição calculada, de modo a construir a cena, associando-a ao elemento verossímil. Reforça, portanto, as características de D. Pedro associadas à história da ruptura entre Brasil e Portugal, isto é, através de elementos como o manto, as botas e a coroa à cabeça. (...) Silva, ao contrário, nega-se a colocar D. Pedro [Figura 11] como o homem que se tornou imperador de um país independente de Portugal e que leva sua coroa, estando o pintor ainda intimamente ligado ao reino português (DIAS, 2006, p. 256).

Figura 10 – Jean-Baptiste DEBRET, *Coroação de D. Pedro I*, 1822. Gravura. In: DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Trad. Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1989. V. III, prancha 10. Reprodução digital de José Rosael. Acervo do Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v14n1/08.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

Portanto, na pintura de Jean-Baptiste Debret (Figura 10), D. Pedro I já usa sua coroa sobre a cabeça, diferente da representação do imperador por Henrique José da Silva (Figura 11), na qual tem a coroa posta sobre um móvel. Apesar disso, podemos observar nesta obra (Figura 11) um gestual e uma posição parecida com a de Luís XIV, no quadro de Hyacinthe Rigaud (Figura 8):

Figura 11 – Henrique José da SILVA. *Retrato do Imperador em trajes majestáticos*. c. 1822. Gravura sobre metal feita por Urbain Massard, 0,64 x 0,44 m. Reprodução de Elaine Cristina Dias. Acervo do Museu Imperial/IPHAN/MinC, Petrópolis, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v14n1/08.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

O uso das evidências visuais é um tema controvertido, mas não podemos deixar de discuti-lo. As imagens podem reforçar preconceitos e trazer informações equivocadas de épocas do passado, posto que não foram produzidas para serem documentos históricos e refletem a visão do mundo de um determinado momento histórico e lugar. Muitas foram feitas como propagandas de governo ou até de um mundo ideal, extraindo da paisagem elementos que não contribuiriam com essa visão, confundindo mais tarde um historiador desavisado. Por isso, Burke (2004) reforça a ideia de que a imagem não pode ser usada por si só. Ela deve ser embasada no escrito e necessita ser posta no seu contexto e assim, como ocorre nos textos, deve ser lida nas entrelinhas (BURKE, 2004). E esse alerta aos historiadores cabe também aos professores de História e Geografia.

1.3.3. As imagens na Geografia

A Geografia tem uma relação próxima com a imagem com suas cartas, mapas e fotografias da paisagem, e na sua relação inicial com a Arte, como já registramos anteriormente. Assim como em História, também buscamos autores que analisaram as

imagens na Geografia. Miranda (2011) é um exemplo ao nos apontar que as imagens são consideradas um registro da sociedade moderna. Elas podem ser produzidas e reproduzidas artificialmente pelas filmadoras de vídeo, câmeras fotográficas, assim como as de celulares e webcams. De acordo com Miranda (2011), somos assediados pelas imagens o tempo todo e em todos os lugares. Concordamos com o autor ao afirmar que as imagens produzidas artificialmente precisam ser lidas, interpretadas e desveladas, e não permanecerem apenas como objetos de contemplação passiva. Ele ainda destaca a indústria do turismo e também, em certa medida, a indústria cultural por colaborar para uma visão da Geografia como espetáculo. Este entendimento nos traz a questão desvelada por Bauman (1998) em relação ao constante movimento do turista e a sua liberdade de escolha do lugar que quer (ou que pensa querer) conhecer, em um determinado tempo, no qual o poder de liberdade de escolha do indivíduo é proporcional ao seu lugar alcançado na hierarquia social. Quanto mais liberdade, mais alta a sua posição. E até ousamos inferir que esta é uma liberdade que se compra.

A indústria do turismo cria o desejo por meio da propaganda de lugares os quais você TEM de conhecer, PRECISA visitar. Há um discurso tão bem articulado que circula nas rodas de conversa informal. Os meios de comunicação, com destaque para a televisão e o cinema, contribuem para a formação dessa vontade. Quando no caso da primeira (por seu maior acesso e alcance maciço) e suas novelas, tem suas tramas passadas em belos lugares, muitos deles exóticos, com enquadramentos espetaculares, cores incríveis e toda uma vida se passando de forma ordenada, e estes logo se tornam destinos procurados nas agências de turismo. Selecionamos a seguir duas fotografias de cenários de novela de uma grande emissora brasileira (de maior audiência) e que exporta suas novelas para vários países do mundo, vendendo junto com seus folhetins, os destinos turísticos que nelas são mostrados. Algo que o cinema comercial dos Estados Unidos fez (e faz) muito bem, vendendo o estilo de vida do país, suas paisagens e as de outros lugares. A citada emissora chegou a produzir uma revista virtual sobre o destino de uma de suas novelas, exibida em 2013 (Figura 12). Alguns destes destinos propagados nesses folhetins são identificados por seus proprietários criando pontos turísticos e paradas “obrigatórias” para fotos, incitadas e festejadas pelos guias turísticos locais (Figura 13).

Figura 12 – Capa da revista virtual *A Turquia de Salve Jorge*.
Fonte: Especial Revista Rede Globo (2013).

Figura 13 – Praia das Fontes, Ceará, jan. 2007. Arquivo pessoal.

Ainda em relação às imagens, destacamos as fotografias panorâmica horizontal ou oblíqua e a vertical, como importantes objetos no estudo da Geografia, cada uma com um determinado enfoque. Neste sentido, nas palavras de Miranda (2011, p. 128):

[...] o que devemos considerar fundamentalmente é o que os diferentes recursos e linguagens podem proporcionar para as finalidades da Geografia e do seu ensino, as vantagens e desvantagens, possibilidades e limitações de uns e outros. Nesse sentido, podemos pensar que a fotografia panorâmica, horizontal [Figura 14] ou oblíqua [Figura 15], certamente é mais adequada para a análise dos elementos de uma paisagem do que um mapa ou mesmo uma fotografia aérea vertical [Figura 16], os quais seriam mais apropriados para estudos envolvendo, por exemplo, os tipos de solo ou a distribuição e extensão de um determinado fenômeno no espaço.

Fotografia panorâmica horizontal

Figura 14 – Theatro Pedro II, Ribeirão Preto-SP. Foto: Fábio Alves de Resende. Disponível em: <<http://olhares.uol.com.br/teatro-pedro-ii-ribeirao-preto-foto4251267.html>>. Acesso: 12 jun. 2013.

Fotografia oblíqua

Figura 15 – Praça XV de Novembro e Quarteirão Paulista (três edifícios ao fundo da esquerda para a direita: Edifício Meira Júnior, Theatro Pedro II e Palace Hotel), Ribeirão Preto-SP. Foto: Tiago Morgan. Disponível em: <<http://www.ribeiraocanainvest.com.br/local.html>>. Acesso: 12 jun. 2013.

Fotografia aérea vertical

Fonte: Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, 2001.

Figura 16 – Bairro Campos Elíseos, Ribeirão Preto-SP.
Fonte: LASTÓRIA (2008).

Ou seja, em Geografia, como já fora relatado, já havia o uso da representação pela imagem por conta da transposição do tridimensional para o bidimensional, o que ocorre na linguagem cartográfica.

Assim como a fotografia, a pintura também pode ser fonte de estudo para a Geografia. Seermann (2009) discute em seu artigo a relação entre as pinturas e a Geografia. Para ele, as paisagens pintadas antes do século XX são as obras de arte que mais possibilitam o acesso para a realização de uma leitura geográfica. Estas fornecem informações sobre as paisagens no passado. E ainda segundo o referido autor existem, também, muitas semelhanças entre a arte e a cartografia, apesar de os quadros artísticos e os mapas seguirem estratégias visuais distintas. O âmbito da Geografia local¹⁶ é um exemplo de como é possível traçar este parâmetro. Olhamos com interesse para lugares aos quais estamos acostumados, quando vemos retratados no passado. Isso nos leva a comparar as mudanças naquelas paisagens, ou mesmo aquilo que permaneceu.

---

¹⁶ Ao nos referirmos à História e Geografia local ou à localidade, nossa reflexão tem relação com o espaço de vivência, ou seja, do entorno, do bairro ou da cidade. A Geografia trouxe um conceito importante que é o do lugar. Para Milton Santos (2008), ele tem as suas especificidades e cada lugar, independente de onde ele se encontre, representa o mundo.

Além de discutirmos a questão da imagem e, mais especificamente, sua aplicação no Ensino de História e Geografia, nosso foco também recai sobre a localidade de Ribeirão Preto, devido ao fato do curta de animação estar relacionado a ela. Na seção seguinte, abordaremos as imagens em História e Geografia escolares.

Por meio da experiência de apresentar a pesquisa em desenvolvimento junto com o curta de animação em eventos científicos, pudemos perceber a importância de situar Ribeirão Preto-SP histórica e geograficamente. Assim o fizemos para que os participantes dos eventos tivessem uma visão do contexto da cidade, pois entendemos que isso auxilia na clareza da pesquisa e desperta maior interesse no seu conhecimento. Diante do exposto, a seguir, apresentamos alguns aspectos relacionados à História e à Geografia de Ribeirão Preto-SP.

1.4. Ribeirão Preto: desenhando sua história e geografia

O município de Ribeirão Preto está localizado no Nordeste do Estado de São Paulo. Em relação à sua constituição física, o município é banhado por vários córregos e rios. No entanto a bacia principal sobre a qual ele se encontra é a do córrego Ribeirão Preto. O nome da cidade advém do mesmo. A água que abastece o município provém do Sistema Aquífero Guarani (SAG).

Figura 17 – Localização do município de Ribeirão Preto-SP.

Fonte: IBGE (2010).

Segundo Lastória (2010), Ribeirão Preto apresenta diferentes tipos de rochas, devido às formações geológicas distintas. A região na qual o município está localizado é composta por rochas magmáticas. Ainda de acordo com a autora (LASTÓRIA, 2010), cerca de vinte e cinco por cento da sua área está situada sobre a Formação Botucatu. Este tipo de formação é composta por arenitos e da decomposição destes advém um solo mais arenoso e com menor fertilidade natural. A formação vegetal decorrente deste solo é o cerrado. Em Ribeirão Preto há a predominância do cerradão, que conta com árvores altas, o qual, por vezes, se mistura com a Floresta Estacional Semidecidual, cuja ocorrência se dá nas Zonas de Contato entre a Formação Serra Geral e a Botucatu. O relevo é composto por colinas com topos aplainados e extensos (LASTÓRIA, 2010).

De acordo com o último Censo (2010), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), a população atual está em torno de seiscentos mil habitantes¹⁷ (Gráfico 1) em uma área de 650.955 km², sendo que em 1991, Ribeirão Preto contava com 436.682 habitantes.

Gráfico 1 – Gráfico de Evolução Populacional de Ribeirão Preto-SP.
Fonte: IBGE (2011).

Sua pirâmide etária (Gráfico 2) tem maior concentração na faixa dos vinte e cinco aos vinte e nove anos, a exemplo do que ocorre no Estado de São Paulo e no Brasil.

¹⁷ São 604.682 habitantes, de acordo com o Censo 2010 no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=354340&search=sao-paulo|ribeirao-preto>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

Gráfico 2 – Pirâmides Etárias de Ribeirão Preto, do Estado de São Paulo e do Brasil.
Fonte: IBGE (2011).

Ribeirão Preto é uma cidade com perfil voltado ao setor de comércio e serviços, o que podemos observar pelo Gráfico de Produto Interno Bruto (PIB – valor adicionado, Gráfico 3), o qual demonstra que sua maior concentração está neste setor (12.139.139), seguido pela indústria (2.838.067), que está em menor escala.

Gráfico 3 – Gráficos de Produto Interno Bruto (Valor Adicionado) de Ribeirão Preto, do Estado de São Paulo e do Brasil.
Fonte: IBGE (2011).

Em termos históricos, Lopes (2011) nos indica que o povoamento da região onde a cidade se localiza teve início no final do século XVIII com agricultores, criadores de gado e desbravadores mineiros em busca de terras desocupadas. Este processo começou com a decadência da mineração, e a redução da quantidade de terras desocupadas em Minas Gerais. Para o historiador Lages (2012), o esgotamento das terras não foi o único fator que levou a este deslocamento, mas também a diversificação da economia, pois a escassez de ouro fez essas pessoas se dedicarem a outras atividades, tais como a criação de bovinos e suínos, a

fabricação de queijos, o cultivo de milho, algodão e tabaco, e também o artesanato doméstico (produção de fios e panos).

Ainda de acordo com o referido historiador, a região passou a ser ocupada por muitas famílias mineiras, assim como paulistas antigos que outrora tiveram seu eixo de ação no caminho de Goiás, que terminaram por abrir fazendas de criar no vale do ribeirão Tamanduá, sendo uma dessas fazendas, a Figueira, ainda hoje existente e com o mesmo nome no município de Serrana. Várias fazendas formavam a área que viria a se tornar o município de Ribeirão Preto, e foram enumeradas por Lopes (2011, p. 21). São elas: “Palmeiras; Ribeirão Preto ou Pontinha; Retiro; Serrinha; Serra Azul; Tamanduá; Capoeirinha; Figueira; Cravinhos; Cabeceira do Ribeirão Preto; Lageado; Laureano ou Braço Direito do Ribeirão Preto e Sertãozinho”, e ao centro, a fazenda Barra do Retiro. Podemos ver algumas dessas fazendas no mapa (Figura 18) a seguir:

Figura 18 – Mapa das Fazendas Desmembradas do Rio Pardo.
Fonte: LASTÓRIA (2008).

De acordo com Lages (2012), desde 1845, havia a intenção de se construir um lugar de culto na fazenda das Palmeiras. Além da motivação religiosa, havia também a intenção de localizar juridicamente as posses daqueles moradores. Uma das maneiras de fazê-

lo ou mesmo de facilitar este processo (após a Lei de Terras de 1850) era por meio de doações aos patrimônios eclesiásticos, mas havia a exigência que as terras fossem “mansas e pacíficas”, ou seja, essas terras não poderiam estar envolvidas em contendas.

Após a resolução de conflitos pela posse das terras e de tentativas de doação, a decisão judicial ocorreu no dia 19 de junho de 1856. E este dia ficou estabelecido como a data oficial de fundação de Ribeirão Preto, de acordo com Lages (2010), devido ao deferimento do pedido do fabriqueiro¹⁸ pelo Juiz Municipal Rodrigues Mendes. Depois de alguns dias, segundo Lages (2010), o pagamento de 269\$830 foi efetuado com a área medida de 64 alqueires, três quadras e três pratos. A capela (Figura 19) começou a ser construída em 1863, e ainda segundo o historiador, em 1870, a área da nova freguesia foi desmembrada da de São Simão, sendo elevada à vila em 1871, e em 1874, a Câmara de Ribeirão Preto foi instalada. Neste mesmo ano, de acordo com dados de Lopes (2011), a população já era de 5.552 habitantes.

Figura 19 – Primeira Matriz de Ribeirão Preto-SP, 1868.

Fonte: Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto (APH-RP).

O cultivo do café em Ribeirão Preto é um referencial marcante na História Local. Durante o período áureo dessa cultura no Brasil, a região na qual a cidade se encontra apresentou grande destaque, tanto econômico quanto político. Para Lopes (2011), foi a primeira atividade agrícola de exploração intensiva do solo, sendo cultivado de um modo

---

¹⁸ Pessoa responsável por zelar pelos bens da fábrica (Igreja Católica).

diferente do utilizado em outras regiões produtivas do estado, como Campinas e Rio Claro, por exemplo. Nestes locais o cultivo da cana-de-açúcar antecedeu o do café.

Ainda segundo a referida autora, após a legalização das terras, ocorrida com a doação, até a década de 1870, surgiram grandes proprietários, dando início ao processo de exploração intensiva do solo, o que contribuiu para que Ribeirão Preto passasse a compor a frente pioneira do café. O café também trouxe a ferrovia. A estrada de ferro Mogiana deu nome à região (Região da Alta Mogiana). A prosperidade do centro cafeeiro trouxe diversas correntes migratórias, tanto antes quanto depois da abolição da escravidão. Deste modo, a produção manteve-se constante e ininterrupta ao longo do lapso temporal em que se deu a transição do trabalho cativo para o assalariado (LOPES, 2011).

O personagem principal do curta de animação, o imigrante italiano Paschoal, chegou a Ribeirão Preto junto com esta corrente de imigração. De acordo com Tuon (2010), entre os anos de 1890 a 1902, um fluxo intenso de imigrantes desembarcou na Província de São Paulo, muitos deles tendo Ribeirão Preto como destino, tanto que a população sofreu um aumento de 340%, ou seja, a população passou de 12.033 habitantes para 52.910, dos quais 27.765 eram italianos. E pelos dados de Lopes (2011), em 1900 já eram 59.195 habitantes.

Durante a década de 1910, o café passou a enfrentar problemas, no entanto a intervenção estatal em alguns momentos garantiu sobrevivência à cultura. No entanto, Foresti (2012) atesta que a crise econômica vivida pelo principal consumidor externo do Brasil, os Estados Unidos, em 1920/22, aliada à expectativa de uma grande safra, provocou a queda nos preços internacionais compensados pela desvalorização cambial. A crise mundial do final da década de 1920 fez com que os cafeicultores fossem obrigados a procurar outra cultura mais rentável em substituição ao café. As culturas de algodão e/ou cana-de-açúcar vieram cumprir essa função e foram substituindo gradativamente as grandes plantações de café.

Figura 20 – Parte da casa sede e do jardim da antiga fazenda de café Monte Alegre (atual Museu Histórico e de Ordem Geral “Plínio Travassos Santos”), construída na década de 1870 e, ao fundo, o Museu do Café “Coronel Francisco Schmidt” (inaugurado em 1957), ambos no campus da USP/Ribeirão Preto, 1960.

Fonte: Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto (APH-RP).

Na década de 1970, a lavoura canavieira já havia crescido no Estado de São Paulo, devido principalmente à implantação do Pró-álcool, em 1975. Segundo Foresti (2012), a zona rural de Ribeirão Preto sofreu uma intensa modificação e, nessa mesma década, a cana-de-açúcar já respondia pela maior área cultivada (40%), enquanto o café era cultivado em apenas 3,94% das áreas plantadas. E tendo traçado esse breve panorama de Ribeirão Preto, paramos neste ponto para voltar a destacar a importância do estudo da localidade, uma vez que os dados relatados anteriormente sobre a cidade podem contribuir para o melhor entendimento da pesquisa.

Segundo Bittencourt (2009), é comum falar em “história do entorno”, do mais próximo, do bairro ou cidade, e os geógrafos advertem aos historiadores por não se preocuparem com o espaço e os conceitos dele decorrentes, posto que a reflexão sobre este é preponderante para os estudos da História local, e atualmente um dos conceitos fundamentais trabalhados por eles é o lugar. No que Cavalcanti (2008) concorda e para quem este conceito tem uma importância decisiva na “educação geográfica”, pela revalorização da experiência no local como um elemento do global. O local e o regional trazem o mundo para mais perto do aluno. Nas palavras da autora:

A experiência com alunos, em atividades de ensino, revela que são inicialmente os elementos afetivos, como vizinhança, segurança, liberdade,

jogos, violência, perigo, que dão significado aos lugares. Mas é necessário investir na ampliação desses significados ligados ao empírico dos alunos e propiciar o conhecimento de elementos da realidade objetiva e global (CAVALCANTTI, 2008, p. 50).

Concordamos com Cavalcanti (2008) que salienta para o fato de que quando se pensa em lugar, logo se busca “um ponto no espaço”, ou seja, ao se falar em lugar, imediatamente, pensamos em um local. Ademais, esse elemento espacial está interligado a outros mais particulares da localização da orientação espacial, tais como os pontos cardeais, a latitude e a longitude. No entanto, “a consideração desse elemento do conceito, que se refere a ‘onde’ está o objeto/fenômeno estudado, leva a outros elementos que têm a ver com referências mais subjetivas dos lugares e mais próprias da experiência vivida no cotidiano” (CAVALCANTTI, 2008, p. 50).

Portanto, procuramos base teórica para analisar os resultados da coleta de dados, a ser apresentada na quarta seção desta pesquisa, e responder às questões que reiteramos no início deste. Na seção seguinte, de número dois, nos debruçamos sobre o uso da imagem no Ensino de História e Geografia, desde a sua presença nos livros didáticos até nos recursos ligados às TICs (Tecnologia da Informação e da Comunicação). E voltando ao presente capítulo, encerraremos apontando para o lugar, que é de onde tudo partiu. O estudo do lugar e suas particularidades que culminaram com a escrita de um roteiro que originou o curta de animação, no qual o personagem principal tem sua história atrelada à da Localidade. O lugar é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada. Segundo Santos (2008, p. 31), “o espaço é tornado único à medida que os lugares se globalizam. Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo [...]”. Como o pintor que para se tornar universal inicia pintando a sua aldeia.

2. IMAGENS NA SALA DE AULA

2.1. Imagens na sala de aula: sua presença via livros didáticos

“As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva.”
Katia Maria Abud

Neste capítulo continuaremos a tratar do tema das imagens, iniciado no capítulo anterior, no entanto, incorporando o âmbito dos livros didáticos: partindo da imagem virtual em direção a estes materiais, ambos presentes no cotidiano dos alunos. Para isso fizemos uma análise de dois exemplares de livros didáticos adotados pela unidade escolar, à época da produção do curta de animação. Um de História e um de Geografia. Também analisamos os Guias de Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2008 e 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia. Nossa abordagem pauta-se, assim como na seção anterior, no viés da imagem e do Estudo da Localidade. Ao se pensar em imagens nas aulas de História e Geografia, a ideia mais recorrente é a da sua presença nos livros didáticos, cada vez mais coloridos e cheios de imagens. Tonini (2003), ao estudar as imagens presentes nos livros didáticos, atenta para o poder destas em “moldar” as nossas “subjetividades”, a partir do momento em que constroem um “regime de verdades”¹⁹. Ainda segundo a autora, estas transmitem mensagens simbólicas tanto na construção das relações de poder quanto em estigmatizar um determinado povo ou situação, por exemplo, pelo uso de termos como “subdesenvolvidos” e “desenvolvidos”, fato este que reforça situações cujo estabelecimento foi dado por quem dominava o poder. Decorre daí que o que é distinto passa a ser visto de forma negativa, como o diferente, e não como diversidade (TONINI, 2003).

Logo, as imagens quando não observadas de forma crítica na sala de aula, podem contribuir para a perpetuação de visões de mundo já constituídas e arraigadas. Neste aspecto é possível novamente destacar a importância de uma leitura crítica das imagens, observando o contexto do período em que foram produzidas e a intenção do seu autor (tanto nos livros didáticos e quanto fora deles).

---

¹⁹ “Regime de verdade” é uma expressão de Michel Foucault.

Pensemos no caso de um aluno do Ensino Fundamental que se depara com a necessidade de imagens do Continente Africano para uma pesquisa de Geografia. Ao digitar a palavra “África” no Google Imagens²⁰, ele encontra várias representações do “mapa”²¹ do continente (Figura 21), imagens de crianças magras em meio ao chão de terra seca, miséria, pessoas com rostos pintados, vestimentas típicas, *exóticas*²² e retratos da paisagem com árvores e animais ao fundo (Figura 22) e falta de saneamento básico (Figura 23). São aproximadamente duzentas e cinquenta imagens nestes primeiros registros, dentre elas há uma cena de cidade de aparência bem modesta. Ao menos dez imagens do ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio “Lula” da Silva, em visita à África, também foram encontradas, além de fotografias de jogos de futebol com a seleção da África do Sul e registros de viagens de estrangeiros ao lado de animais ou de crianças. E estas últimas imagens citadas, provenientes de blogs e redes sociais.

Figura 21 – Divisão da África durante o Imperialismo.
Fonte: INFOESCOLA (2010).

²⁰Em nosso computador o endereço gerado por esta busca foi <http://www.google.com.br/search?hl=pt-PT&cp=0&gs_id=1y&xhr=t&q=%C3%A1frica&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&bpc1=38897761&biw=1366&bih=650&bs=1&wrapid=tljp1353544000038036&um=1&ie=UTF-8&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi&ei=TXGtUIe6C4OS9QSq24CoBg>. Acesso em: 21 nov. 2012. Optamos por indicar o endereço completo no Google Imagens, posto que dependendo da máquina e do seu Protocolo IP (identificação da mesma), as imagens apresentadas podem sofrer alterações. IP é a sigla para Internet Protocol (Protocolo de Internet).

²¹ Observamos que tal mapa não apresenta os elementos cartográficos principais, ou seja, está sem escala e sem orientação espacial (rosa-dos-ventos).

²² O exotismo do diferente discutido por Canclini, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Figura 22 – Imagem de animais na África.
Fonte: Intercâmbio Cultural (1999).

Figura 23 – Imagem de lixo abandonado a céu aberto em cidade africana.
Fonte: Globo.com (2012).

Esse resultado nos leva a refletir a respeito do poder da imagem em fixar concepções para determinar lugares/localidades. Neste sentido, paisagens exóticas com animais selvagens ao lado de imagens de crianças pobres em meio a ambientes degradados parecem caracterizar, sinteticamente, o amplo continente africano.

As palavras de Katuta (2008) possibilitam, ainda, a reflexão a respeito de quão vasta é a produção de imagens e que muitos profissionais da Geografia ainda se utilizam delas como “meras ilustrações”, apenas para exemplificar ou mesmo ilustrar o que já foi “dito” pela linguagem escrita. Tal ação deixa de lado um rico material imagético. Este poderia ser fonte de questionamentos e discussões importantes.

Ao se pensar em imagem de lugares como a África, por exemplo, o que pode muitas vezes vir à lembrança das pessoas são as mesmas presentes nos livros didáticos. Estas, nem sempre dão conta de apresentar a diversidade existente em dado local. O uso das imagens apresentadas nestes materiais, de modo apenas ilustrativo, pode possibilitar uma leitura de menor amplitude do universo imagético.

Um dos usos mais frequentes da imagem foi a forma de garantir a memorização dos conteúdos por parte dos alunos. Sobre isso, Bittencourt (2009) relata o caso do método mnemônico, do historiador francês Ernest Lavisse, muito difundido no ensino de História, tanto que a obra didática deste autor serviu de modelo para a confecção de materiais pedagógicos. A pretensão de Lavisse era a de desenvolver a inteligência da criança por meio de sua capacidade de memorização. Ainda segundo Bittencourt, esta seria construída com o estabelecimento da relação entre a escrita e as imagens. Em vista disso, em seus livros didáticos (para a escola primária francesa no final do século XIX), Lavisse trouxe uma série de imagens seguidas de exercícios e atividades cujo objetivo principal era reforçar a “memorização histórica”.

No mesmo caminho, a autora também cita a obra *Methodologia da História na sala de aula* (SERRANO, 1917 apud BITTENCOURT, 2009, p. 70). Serrano foi professor da Escola Normal²³ do Rio de Janeiro. Escrita em 1917, tal obra²⁴ atentava para o uso de “outros materiais, como mapas e gravuras”.

Bittencourt (2001) destaca o uso de imagens no Ensino de História em outra obra de Serrano intitulada *Epítome da História Universal*²⁵, na qual ele salienta o “aprender História pelos olhos” (1912 apud BITTENCOURT, 2001, p. 69).

Com isso, observamos que o ensino da História no Brasil já fazia uso das ilustrações em livros didáticos há algum tempo. Existem estudos que apontam a presença de imagens ilustrativas nos livros didáticos produzidos desde o século XIX. Segundo Bittencourt (2001), gravuristas franceses eram especialmente contratados para ilustrar essas obras, e o Brasil recebeu grande influência da França, tendo em vista que, até a década de 1930, os livros didáticos brasileiros eram impressos em Paris.

Na atualidade, questões ligadas à redução de gastos levaram editores de livros didáticos a fazer uso do trabalho de desenhistas, os quais reproduzem gravuras de livros estrangeiros (principalmente franceses), quadros ou até edições anteriores com reproduções

²³ Escola de preparação para o Magistério.

²⁴ SERRANO, J. **Methodologia da História na sala de aula**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

²⁵ SERRANO, J. **Epítome da História Universal**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

mais zelosas. Tudo isso para não arcar com o alto custo da compra de ilustrações registradas por algumas casas editoriais francesas (BITTENCOURT, 2001). Esses ilustradores contemporâneos são reprodutores de imagens históricas já carregadas da visão de seus autores. Sua reprodução passa ainda por outro olhar, o do século XXI. Observando alguns livros didáticos, o que também se nota é a repetição das mesmas imagens em vários deles. Isso se dá pelo fato das editoras preferirem trabalhar com imagens de domínio público, o que também barateia o custo da obra (GODOY, 2009).

Muitas vezes, quando o professor se dispõe a fazer uso das imagens explorando-as e questionando-as, ele busca as imagens dos livros didáticos. Para alguns, as imagens são vistas apenas como um complemento dos textos. Ao professor cabe propor o questionamento da sua função, de forma diversa a de uma “fotografia” do real de um dado fato histórico. O mesmo pode ser observado em relação à imagem em movimento (cinematográfica). A inserção de Macedo (2007), ao tratar do uso de filmes nas aulas de História, retrata o que vem sendo discutido até agora. Segundo ele, em algumas situações, o contexto histórico no qual a obra foi realizada é mais importante do que o que nela se apresenta.

Para Bittencourt (2001), o uso dos livros didáticos é uma alternativa na leitura das imagens quando nas escolas públicas não houver recursos como projetores de *slides*, computadores ou vídeos. Atualmente podemos incluir nessa lista os aparelhos de DVD e os projetores multimídia (*datashow*). No entanto, isso não exclui a possibilidade de que os professores levem imagens impressas em tamanho grande (um velho recurso conhecido dos professores de Arte), as quais podem ser adquiridas, inclusive pela escola, como encartes de livros e jogos artísticos, e em promoções de jornais e revistas (GODOY, 2009).

Enfim, para finalizar salientamos que atualmente os livros didáticos apresentam atividades envolvendo as imagens como a comparação entre fontes escritas e as obras de arte ou a relação entre duas ou mais imagens. No entanto, quando não há esse tipo de exercício, ou na discordância com os presentes no livro, o professor pode criar novas alternativas de uso deste material.

2.2. O caso dos livros didáticos em uso em 2010 na Unidade Escolar pesquisada

O curta de animação foi produzido em 2010, mesmo ano em que houve a

escolha dos novos livros didáticos da Rede Pública Municipal de Ribeirão Preto (a qual a EMEF Vereador José Delibo faz parte). Naquele momento, os alunos participantes do curta de animação, assim como os demais estudantes da referida Unidade Escolar, eram os últimos usuários daquele material. Isso se deve à determinação da Resolução nº 03, de 14 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008) que preconiza o uso dos livros didáticos distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em, no mínimo, três anos.

Os livros de História e Geografia que eram usados pelos alunos da referida escola foram avaliados e escolhidos em consonância com o Guia do Livro Didático²⁶ 2008 do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Edital PNLD 2008 trouxe alguns critérios que seriam apreciados pela banca. Estes critérios estavam reunidos em um instrumento denominado Ficha de Avaliação, na qual constavam os cinco componentes gerais que seriam examinados. São eles: a Proposta Histórica, a Proposta Pedagógica, a Cidadania, o Manual do Professor e o Conjunto Gráfico que se desdobrava em dez itens. Optamos por apresentar a seguir apenas estes dez itens (e não os cinco gerais nos quais as coleções são divididas), pelo fato destes se repetirem no Quadro de Síntese (que será apresentado adiante). Em relação às coleções de História, os avaliadores observariam (1) a concepção de História; (2) conhecimentos (conceitos, imagens e informações da área); (3) uso adequado das fontes e documentos históricos; (4) uso das imagens; (5) a metodologia de ensino-aprendizagem; (6) capacidades e habilidades disponibilizadas; (7) exercícios e atividades; (8) questões ligadas à cidadania, manual do professor com discussões importantes como, por exemplo; (9) formas de avaliação e, por fim, (10) a editoração e os aspectos visuais para os quais havia uma lista de exigências, entre elas, a recomendação em se adotar os critérios da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) nas referências.

De acordo com os critérios indicados, as coleções receberam menções que foram publicadas no Guia do Livro Didático 2008. Eram quatro notas, cada uma delas equivalia a uma cor, sendo vermelho para a coleção que não atingisse o mínimo necessário do critério ou inexistisse o ponto avaliado na coleção; verde para “suficiente”; laranja para “bom” e azul para “ótimo”. O Quadro Síntese (Quadro 1), a seguir, facilita bastante, sob a nossa ótica, a visualização e uma pré-seleção por parte do/a docente:

---

²⁶ Este referido Guia traz resenhas dos livros aprovados por uma banca de avaliadores (profissionais e pesquisadores) do componente curricular selecionado.

PNLD 2008 - Quadro Síntese											
Área de História		Critérios de Avaliação									
	Coleções / Título	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
	Série Link no tempo										
	História por Eixos Temáticos										
	História Temática										
	Historiar: fazendo, contando e narrando a História										
	Por dentro da História										
	História em projetos										
	Projeto Araribá - História										
	História - Das cavernas ao Tereceiro Milênio										
	Diálogos com a História										
	Navegando pela História										
	História: conceitos e procedimentos										
	História e Vida Integrada										
	História Hoje										
	História em Documento: imagem e texto										
	História, Sociedade e Cidadania										
	Encontros com a História										
	Construindo Consciências - História										
	Saber e fazer História										

NÃO

SIM

Suficiente

Bom

Ótimo

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1. Concepção de História	6. Capacidades e habilidades
2. Conhecimentos históricos	7. Atividades e exercícios
3. Fontes históricas / documentos	8. Construção da cidadania
4. Imagens	9. Manual do Professor
5. Metodologia de ensino-aprendizagem	10. Editoração e Aspectos Visuais

Quadro 1 – Quadro Síntese presente no Guia de Livros Didáticos 2008 de História.
Fonte: BRASIL (2007b, p. 17).

A coleção que foi adotada na unidade escolar pesquisada é a sexta de baixo para cima, *História Hoje*, de Oldimar Pontes Cardoso, avaliada com seis conceitos de ótimo (azul) e quatro de bom (laranja). No que tange às imagens (item quatro) foi avaliada como boa.

No Guia do Livro Didático 2014, os critérios de avaliação passaram de dez para cinco e as avaliações (que se dividiam em quatro cores diferentes no Guia anterior) neste aparecem com quatro variações da cor marrom (iniciando no branco para um marrom claro, passando por um tom um pouco mais escuro até chegar a um mais forte). Também não há mais definições como “bom” ou “ótimo” e sim uma gradação que vai dos símbolos “menos” (–) ao “mais” (+) e é intitulado como Quadro Síntese das avaliações das coleções de História PNLD 2014 (Quadro 2).

A avaliação diretamente relacionada às imagens deixou de existir. As menções dos avaliadores passaram a se direcionar a blocos de indicadores, sendo estes (1) o Manual do Professor; (2) o Componente Curricular História; (3) a Proposta Pedagógica; (4) a Formação Cidadã e (5) o Projeto Gráfico.

Quadro síntese - Avaliação das coleções de História - PNLD 2014

Coleção	1	2	3	4	5
Encontros com a história					
Estudar história: das origens do homem à era digital					
História - Coleção Link					
História e vida integrada					
História em documento: imagem e texto					
História nos dias de hoje					
História, sociedade & cidadania: ed. reformulada					
Jornadas hist - história					
Leituras da história					
Novo história - conceitos e procedimentos					
Para entender a história					
Para viver juntos: história					
Perspectiva história					
Por dentro da história					
Projeto Araribá - história					
Projeto Radix - história					
Projeto Teláris - história					
Projeto Velear - história					
Saber e fazer história					
Vontade de saber história					

Legenda
(-)

(+)

Quadro 2 – Quadro Síntese da avaliação das coleções de História PNLD 2014 do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 de História.

Fonte: BRASIL (2013b, p. 19).

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 de Geografia se inicia explicando, de forma bem clara, os critérios que nortearam a avaliação das coleções, inclusive quanto à Ficha de Avaliação. O capítulo Avaliação traz quatro gráficos intitulados Gráfico de Porcentagem de coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2008 (Gráfico 4); dois gráficos com as características estruturais das coleções (Gráficos 5 e 6) e Gráfico com a proporção dos recortes temáticos em todas as coleções (Gráfico 7).

Porcentagem de coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2008:

Gráfico 4 – Gráfico de porcentagens de coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2008 do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 de Geografia.
Fonte: BRASIL (2007a, p. 13).

Gráfico com as características das coleções:

Gráfico 5 – Gráfico com as características estruturais das coleções do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 de Geografia.
Fonte: BRASIL (2007a, p. 14).

Diferente da avaliação das coleções para os anos finais do Ensino Fundamental de História, em Geografia os critérios de análise são divididos em dois gráficos de avaliação das características estruturais (Gráficos 5 e 6, respectivamente). No Gráfico 5, as menções são apenas três e estão divididas em cores, ou seja, vermelho para “inovador”; laranja para “adequado” e amarelo para “regular”. As características foram avaliadas em relação aos cinco itens: (1) Organização dos Conteúdos; (2) Metodologia de Ensino-aprendizagem; (3) Desenvolvimento de Atividades; (4) Manual do Professor e (5) Projeto Gráfico. No segundo gráfico, as menções passam a ser quatro: “muita” (vermelho); “suficiente” (laranja); “pouca” (amarelo) e “ausente” (branco). E os itens avaliados em doze, sendo eles: os (1) Aspectos sociais; (2) econômicos; (3) políticos; (4) históricos; (5) culturais; (6) naturais e (7) ambientais; a (8) Articulação sociedade e natureza; a (9) Espacialidade e a (10) Temporalidade dos fenômenos; (11) a Representação cartográfica e a (12) Interdisciplinaridade. Os itens analisados no Gráfico 6 reaparecem no Gráfico 7 avaliados no geral, sem citar cada uma das coleções, inclusive com o mesmo esquema de menções do gráfico anterior, com as proporções bem definidas facilitando a comparação. Salientamos, finalmente, que nenhum dos itens apontados nos gráficos se refere diretamente à avaliação das imagens nas coleções.

Para melhor ilustração dos dados trazemos, a seguir, os dois gráficos mencionados anteriormente:

Gráfico com as características estruturais das coleções:

(na página seguinte)

Gráfico 6 – Segundo gráfico com as características estruturais das coleções do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 de Geografia.
Fonte: BRASIL (2007^a, p. 14).

Gráfico com as proporções dos recortes temáticos em todas as coleções:

Gráfico 7 – Gráfico com a proporção dos recortes temáticos em todas as coleções do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 de Geografia.

Fonte: BRASIL (2007^a, p. 15).

No Guia de livros didáticos PNLD 2014 de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental, as avaliações estão ainda mais detalhadas, e são divididas em sete quadros com o título de Quadro Síntese da avaliação das obras impressas de Geografia aprovadas PNLD 2014. Os quadros são: I. Abordagem teórico-metodológica; II. Correção e atualização de conceitos e informações; III. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social; IV. Atividades; V. Ilustrações; VI. Manual do Professor e VII. Aspectos gráfico-editoriais e projeto do livro. Cada um dos quadros traz critérios de avaliação que totalizam quarenta e oito itens. As menções são divididas em duas cores e variam de cinza para “contempla”; a verde para “contempla parcialmente”.

O Guia 2014 traz uma inovação com relação aos anteriores que é a análise dos objetos de aprendizagem digitais, com seus resultados apresentados no Quadro OEDS (Objetos Educacionais Digitais) na parte intitulada Quadro Síntese da avaliação dos objetos educacionais digitais de Geografia aprovados PNLD 2014. Ficamos satisfeitas com a inclusão de uma avaliação pormenorizada das ilustrações, inexistente no Guia 2008, disposta no Quadro 3, a seguir:

suficiente nos sete aspectos, em relação à Espacialidade e à Temporalidade dos Fenômenos e à Representação Gráfica.

A coleção *História Hoje* é classificada como História Intercalada, tipos de obras nas quais a História Geral é apresentada intercalada com a da América e a do Brasil. O Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 de História classificou as coleções em quatro blocos: História Temática, Integrada, Intercalada e Convencional. Há obras com conteúdos conceituais diversificados devido ao fato de não haver indicação de conteúdos mínimos nessa disciplina. A obra é bem avaliada pelo guia em relação à disposição e uso das imagens, consideradas bem contextualizadas junto ao conteúdo escrito, atualizadas e de boa qualidade.

Em Geografia não foi feita uma divisão em blocos como ocorreu em História, apesar do referido guia indicar que em algumas coleções o conteúdo é apresentado com base no recorte espacial e em outras, por recortes temáticos, e que na maioria das obras aprovadas pelo PNLD 2008, as duas abordagens foram adotadas. As coleções, a princípio, foram avaliadas no geral, depois cada coleção em separado. O guia indica que há uma proposta de leitura de imagem na coleção por meio da seção *Lendo textos ou imagens*, e que o professor deve ter cautela com explicações trazidas junto à algumas imagens, as quais apresentam simplificações de conceitos, situações econômicas e processos físicos. Aqui ressaltamos um aspecto discutido anteriormente quanto ao fato das imagens terem a capacidade de reproduzir preconceitos e visões estereotipadas, quando não contextualizadas e problematizadas em sala de aula.

Analisaremos algumas das imagens presentes nessas duas obras. Esta serviu para sinalizar para a cultura visual dos alunos, tendo em vista que buscamos refletir a respeito do contexto imagético dos materiais presentes nas aulas de História e Geografia que circundavam os alunos participantes da produção do curta.

Realizamos, portanto, uma leitura das duas obras buscando traçar um panorama do material que os alunos participantes do curta tinham acesso (para estudo e consulta). Optamos pela escolha dos livros de sétima série, ao invés de focarmos no inteiro teor das duas coleções. Em 2010 a Rede Pública Municipal ainda adotava o ensino seriado. Dado este contexto, justificamos o uso de “sétima série” em detrimento de “oitavo ano”. A opção pelas obras deste segmento foi feita por conta da escola não contar mais com a coleção completa dos livros de Geografia (nos anos da escrita deste trabalho), restando apenas os livros de História (coleções completas), que foram conservados por nossa iniciativa.

Salientamos que a análise dos livros didáticos usados na escola foi uma sugestão indicada pela banca de qualificação. Levantamos junto aos professores e ao Coordenador de Área de Geografia, qual o título adotado, em 2010, na unidade escolar. Buscamos junto à escola se havia algum remanescente daquele livro. Conseguimos localizar alguns exemplares de reposição. Por causa disso, a obra focalizada data de 2010 (e não de 2006 ou 2007), no entanto, o conteúdo é o mesmo, tanto que em sua capa consta o selo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), indicando os anos de 2008, 2009 e 2010.

Observamos que a análise que faremos a seguir se dá no âmbito das imagens e da presença (ou não) de elementos referentes à localidade.

2.2.1. O livro didático de História da 7ª série

O livro *História Hoje* é dividido em capítulos. As duas páginas iniciais de cada um deles procuram introduzir o tema tentando aproximá-lo da realidade do aluno. Para isso, o autor Oldimar Pontes Cardoso faz uso de imagens. Em alguns capítulos esta aproximação “soa” artificial, no entanto, este não é o caso do capítulo dois (sobre o movimento operário e os socialismos). Ele traz duas imagens. A primeira é a gravura *Sobre Londres pelos trilhos*, de Gustave Doré (Figura 24). Conhecida pelos historiadores, especialmente por ter figurado em um dos capítulos da obra *A Era do Capital* do historiador inglês, Eric Hobsbawm, na qual é possível observar um bairro operário londrino do século XIX com suas chaminés e a fumaça, sob um viaduto. A imagem foi feita em preto e branco e contrasta com o colorido da segunda gravura (Figura 25). Nesta podemos ver o *Crystal Palace* (Palácio de Cristal), outra construção de Londres do século XIX, no entanto a realidade é bem diferente. Ela apresenta uma grande estrutura de metal recoberta de vidro que é o *Crystal Palace*, construído no Hyde Park para abrigar a Grande Exposição de 1851.

Reproduziremos nesta seção algumas imagens presentes nas obras, com os devidos créditos, apenas para fins de facilitar a análise e a contextualização das mesmas.

Figura 24 – Gustavo Doré. *Sobre Londres pelos trilhos*. c. 1870. Gravura.

Fonte: Cardoso (2006, p. 22).

Figura 25 – *Crystal Palace*. Gravura.

Fonte: Cardoso (2006, p. 23).

Junto às referidas imagens, o autor formula algumas questões para levantar os conhecimentos que os alunos têm sobre o assunto, e também, “explorar” as imagens. As legendas das imagens trazem informações sobre quem as produziu e quando, e também a respeito do local retratado.

Concordamos com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 e com os autores da coleção quando afirmam que a obra traz muita informação. A parte textual é bem extensa, junto a ela as ilustrações apresentadas complementam o escrito. Um exemplo é a de uma ilustração de August Hervieu, para o romance *The life and adventures of Michael Armstrong*,

the factory boy (Vida e aventuras de Michael Armstrong, o menino da fábrica) da escritora inglesa, Frances Trollope, com crianças trabalhando em uma fábrica, do século XIX, que acompanha um texto sobre o trabalho infantil.

Figura 26 – Auguste Hervieu, Ilustração para o romance *The life and adventures of Michael Armstrong, the factory boy*, da escritora Frances Trollope. Fonte: Cardoso (2006, p. 25).

Algumas atividades também envolvem o uso das imagens e textos, como uma que traz trechos do *Manifesto Comunista* e acompanha fotos de Karl Marx e de Friedrich Engels, os autores do mesmo. Outras envolvem, diretamente, a leitura de imagens, como a que trata do “medo do comunismo” e traz uma charge (Figura 27) publicada pela revista *Harper’s Weekly*, nos Estados Unidos, em 7 de fevereiro de 1874. Na referida imagem, vemos um casal com uma criança sendo interpelado por um homem com um rosto de caveira, o qual tem uma das mãos (próxima ao casal) normal e a outra (distante do casal) em que existem apenas ossos. O homem usa uma cartola, um casaco (*trench coat*), calças e sapato e, por cima da roupa, há uma faixa onde está escrito “*communists*” (comunistas). Ao fundo da imagem, para onde o homem convida o casal, há pessoas brigando e um cartaz com os dizeres “*Committee of Safety*” (Comitê de Salvação), provavelmente representando o comunismo como violento e perigoso. O intuito é amedrontar as pessoas e desencorajá-las a fazer parte do movimento.

Figura 27 – Charge, 1874. Em: *Harper's Weekly*.

Fonte: Cardoso (2006, p. 2).

2.2.2. O livro didático de Geografia da 7ª série

Os livros da coleção *Construindo Consciências – Geografia* são divididos em módulos. O exemplar da sétima série tem oito módulos. Nos dois últimos (Módulo 7 – O mundo subdesenvolvido e Módulo 8 – O mundo desenvolvido) podemos traçar um panorama dos paradoxos que podem existir entre as imagens.

No início do Módulo 7 a introdução do tema é feita por meio de uma história em quadrinhos do cartunista Angeli²⁷, que é composta por quatro quadros, seguida de três questões (Figura 28). Ela foi publicada originalmente no livro *O cidadão de papel*²⁸, do jornalista Gilberto Dimenstein. Na história em quadrinhos aparecem duas pessoas, um adulto e uma criança, que o diálogo indica serem pai e filho. Eles estão sentados em uma calçada,

²⁷ Augusto Angeli Filho, cartunista e chargista, nasceu em São Paulo, em 1956. Publica charges no jornal *Folha de S. Paulo* desde 1973, e tiras diárias desde 1983. Seus personagens retratam tipos urbanos, como o punk Bob Cuspe, Rê Bordosa e os *hippies* Wood & Stock. Fonte: ITAÚ CULTURAL (2001). Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3174>. Acesso em: 16 set. 2013.

²⁸ DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2002. p. 19.

suas roupas, aparência e diálogos indicam uma “situação de rua”, como mendigos. No primeiro quadro, o filho inicia questionando o pai sobre a existência de pessoas que comem o que querem e a qualquer hora, cuja resposta do pai é afirmativa. Em seguida, no segundo quadro, o menino novamente pergunta ao pai, o tema agora é a existência de pessoas que dormem em camas, tem televisão, chuveiro e a possibilidade de trocar de roupa todos os dias e tem, novamente, uma afirmativa como resposta. O garoto olha para o céu (terceiro quadro) e novamente questiona (quarto e último quadro) de que planeta essas pessoas são. Na mesma página, o livro traz três questões para que o aluno responda em que lugar os personagens vivem, se essa história em quadrinhos traz a situação de “milhões de pessoas no mundo todo” e de acordo com a opinião deste estudante, que motivos podem levar as pessoas a “viver dessa maneira” (PIRES; BELUCE BELLUCCI, 2010, p. 148).

Figura 28 – Angeli. História em quadrinhos publicada no livro *O cidadão de papel*, 2002.

Fonte: PIRES, BELUCE BELLUCCI (2010, p. 148).

Percebemos na imagem escolhida (a história em quadrinhos) o intuito dos autores em preparar os alunos para o que será estudado, procurando discutir o conhecimento já existente entre os mesmos.

Já no interior do Módulo 7, para ilustrar a questão da diferença existente entre os próprios países chamados “subdesenvolvidos”, os autores trazem três fotografias (Figuras 29, 30 e 31), neste caso híbridos entre imagem e texto, para comparação. Elas acompanham a bandeira e um pequeno texto explicativo sobre cada um dos países. Destacamos a importância destes híbridos, apesar de que em uma destas figuras não há comunicação entre a imagem e o escrito. A primeira (Figura 29) traz uma sala de aula em Cuba, na década de 1980, com alunos e professor em um ambiente amplo, claro e bem organizado. A segunda imagem (Figura 30) data de 1998. Retrata uma rua de comércio no Mali, nela vemos um ambiente precário, com muitas pessoas, algumas delas sentadas no chão. Na terceira imagem (Figura 31), a precariedade da situação é ainda maior, pois nela a aglomeração de pessoas aumenta. Elas participam de um ritual nas margens do rio Ganges, em Vernase, na Índia, no final da década de 1990. Observamos que como a coleção é de 2007, as fotografias poderiam ser mais atuais, especialmente a de Cuba.

Figura 29 – Fotografia de Juca Martins de uma sala de aula em Cuba na década de 1980.
Fonte: PIRES, BELUCE BELLUCCI (2010, p. 149).

Mali – O norte do Mali fica no deserto do Saara, região habitada por tribos nômades tuaregues. A maioria da população se concentra no centro e no sul do país, nas terras férteis banhadas pelo rio Níger. A agropecuária emprega 80% da mão-de-obra, mas as terras aráveis sofrem os efeitos da **desertificação**. Os principais produtos de exportação são algodão e ouro, cuja produção vem crescendo. O Mali tem o quarto pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da África e do mundo.

desertificação: processo em que áreas férteis são transformadas em desertos devido à degradação do solo. A desertificação pode ser provocada por fatores naturais, mas, na maioria das vezes, decorre da ação humana.

A imagem ao lado mostra o comércio praticado em uma rua de Mali, no ano de 1998.

Figura 30 – Fotografia de Wolfgang Kaehler de uma rua de comércio do Mali, 1998. Acompanhado de texto informativo e da bandeira do país.

Fonte: PIRES, BELUCE BELLUCCI (2010, p. 149).

Índia – O território da Índia ocupa a maior parte de uma vasta planície que, isolada do restante da Ásia pela cordilheira do Himalaia, forma o Subcontinente Indiano. O solo é fértil, há extensos recursos minerais e rios caudalosos, como o Ganges, considerado sagrado pelos hindus. O país lidera a produção de várias culturas agrícolas. Aldeias rurais convivem com megacidades, como Mumbai – ex-Bombaim – e Calcutá. O tamanho da população (mais de 1 bilhão de habitantes) contribui para a existência de imensos contrastes: mesmo com o 10.º maior Produto Interno Bruto (PIB) mundial obtido em 2001, cerca de 600 milhões de indianos vivem na miséria. Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), em 2050, a Índia será o país mais populoso do mundo, superando a China. No extremo oposto, a considerável parcela dos indianos com acesso à educação garante ao país um papel de destaque na produção científica – farmacêutica e informática. [...]

Nessa imagem, do final da década de 1990, podemos observar um ritual matutino sagrado, realizado pelos hindus nas águas do rio Ganges, em Varanase, na Índia.

Almanaque Abril 2005 – a Enciclopédia da atualidade. 4.ed. São Paulo: Abril, 2005. p. 232, 296, 347.

Figura 31 – Fotografia de Gavin Hellier de um ritual sagrado no rio Ganges, Índia, década de 1990, e bandeira e textos informativos.

Fonte: PIRES, BELUCE BELLUCCI (2010, p. 150).

Apesar da obra de Geografia trazer tabelas, mapas e gráficos detemos nossa leitura analítica nas imagens tais como fotografias ou gravuras presentes nos módulos.

A fotografia da escola de Cuba (Figura 29) pode ser comparada com duas outras (Figura 32) que aparecem ilustrando o texto *A dependência tecnológica*. Uma retrata uma escola na Bahia, em 1999, e a outra, uma sala de aula na Somália, no início da década de 1980. Os autores (Valquíria Pires e Beluce Bellucci) trazem a questão das escolas ao mencionarem que a falta de investimento na educação de um povo contribui para a piora na situação da dependência tecnológica. Salientamos que consideramos importante e interessante para os alunos conhecer realidades de outros estudantes em diferentes lugares do mundo, ou mesmo do Brasil, no entanto, aqui também cabe a questão. Por que não fazer uso de fotografias mais atualizadas?

Nessa imagem, do ano de 1999, observamos as precárias instalações de uma escola brasileira, na Bahia. Em muitas escolas do nosso país, as crianças são obrigadas a estudar em condições inadequadas.

A falta de investimentos na área da educação é uma característica dos países subdesenvolvidos. A imagem ao lado mostra uma sala de aula na Somália, África, no início da década de 1980.

Figura 32 – Fotografia (no alto) de Haroldo Palo Jr. de escola no Brasil, 1990, e de Kevin Fleming de escola na Somália, década de 1980.

Fonte: PIRES, BELUCE BELLUCCI (2010, p. 162)

Selecionamos duas fotografias (Figuras 33 e 34) impressas na obra onde vemos pobreza, falta de saneamento básico e precariedade reforçando o estereótipo já conhecido sobre os países “subdesenvolvidos”.

Figura 33 – Fotografia de Oliver Strewe de pessoas em depósito de lixo nas Filipinas, 1999.
Fonte: PIRES, BELUCE BELLUCCI (2010, p. 168).

O problema da fome revela uma das contradições mais perversas da sociedade em que vivemos. Enquanto a produção de alimentos no mundo cresce cada vez mais, aumenta também o número de pessoas que passam fome. Nessas imagens, do início da década de 1990, observamos inúmeras crianças e adultos subnutridos esperando a distribuição de alimentos na Somália, África.

Figura 34 – Fotografias de Gideon Mendel de pessoas na Somália, década de 1990.
Fonte: PIRES, BELUCE BELLUCCI (2010, p. 172).

O Módulo 8 sobre o “mundo desenvolvido” é iniciado com uma pintura (Figura 35) que retrata o *Central Park* de Nova York. Mais uma vez, a leitura de uma imagem introduz o tema para os alunos. O professor pode aproveitar para discutir muitos aspectos observando-a com as anteriores e comparando-as, e mais, com os parques existentes (ou não) na sua própria localidade. Junto ao quadro *Springtime in Central Park*, de Jane Wooster Scott, os autores trazem um pequeno texto indicando ao aluno que a tela apresenta “um dos mais belos e conhecidos cartões-postais da cidade de Nova York, o *Central Park*, nos Estados Unidos, um dos países mais desenvolvidos do mundo” (PIRES; BELUCE BELLUCCI, 2010, p. 179).

Figura 35 – Jane Wooster Scott. *Springtime in Central Park*, Óleo s/ tela, 20 x 16 cm.

Fonte: PIRES BELUCE BELLUCCI (2010, p. 179).

Em seguida, na seção *Começo de Conversa*, o livro possibilita aos alunos o trabalho de leitura das imagens. Para isso, questões relacionadas às características dos países desenvolvidos são formuladas.

Ao analisar as fotografias dos parques e estimular a discussão na sala de aula, o (a) professor (a) pode ajudar o aluno a perceber que a desigualdade está presente no próprio local onde vivem. Um exemplo é a diferença no cuidado/manutenção dos parques nas áreas nobres da cidade em detrimento daqueles localizados nas áreas onde vive a população mais carente. Em Ribeirão Preto, por exemplo, a área pertencente a uma antiga fazenda, a Fazenda Baixadão, hoje no perímetro urbano, foi usada para a construção de casas e prédios de apartamentos populares. A casa sede da fazenda foi transformada em posto de saúde, a área onde se encontra a tulha, o terreiro de café e algumas casas de colonos foi destinada para a construção do Parque Ecológico Rubem Cione (tal parque foi anunciado em 2008 e hoje apenas um portal de entrada foi inaugurado). Situação muito semelhante podemos observar no parque Tom Jobim, também localizado em um bairro de casas populares. Nesse, a falta de policiamento, várias vezes denunciada pela população, pode ser constatada por crimes ocorridos no local²⁹. Em contraposição, os parques situados em áreas nobres da cidade como o Parque Luis Roberto Jábali e o Parque Luiz Carlos Raia estão em melhor estado de conservação, sendo largamente frequentados pela população. Julgamos que o trabalho com imagens dos livros didáticos pode possibilitar uma comparação com o espaço geográfico do local onde os alunos vivem. Entendemos tal atividade como importante e necessária para a Geografia Escolar. Neste sentido, o aluno pode observar se há algum parque próximo da sua casa e se ele se parece com a imagem do livro (Figura 35).

Neste módulo também são usadas imagens de satélite (Figura 36) e logomarcas de empresas multinacionais, complementando os textos dos quais são parte. As

---

²⁹ Várias reportagens foram realizadas a respeito do estado dos parques na “periferia” de Ribeirão Preto, e podem ser vistas nas páginas das redes de comunicação, como as matérias jornalísticas: *Frequentadores reclamam da falta de segurança no Parque Tom Jobim da Rádio CBN/Ribeirão Preto* (Disponível em: <<http://www.cbnribeirao.com.br/noticias/cidades/NOT,2,2,848684,Frequentadores+reclamam+da+falta+de+seguranca+no+Parque+Tom+Jobim.aspx0>>. Acesso em: 24.nov.2012); e *Parque Rubem Cione abriga famílias que temem deixar o local da EPTV/Ribeirão Preto* (Disponível em: <<http://www.jornaldaclube.com.br/videos/8921/parque-rubem-cione-abriga-fam%C3%8Dlias-que-temem-deixar-o-local>>. Acesso em: 24.nov.2012).

fotografias ilustram cidades modernas, tecnologias, espaços comerciais e indústrias, casas confortáveis e lazer.

Nessa imagem de satélite, observamos a extensa área urbana de Tóquio, no Japão, representada pela cor azul.

A fotografia ao lado retrata parte da aglomeração urbana de Tóquio, em 2002, mostrada na imagem de satélite acima.

Figura 36 – Imagem de satélite da Restec Japan da área urbana de Tóquio, Japão, s.d. Fotografia de Tibor Bognár da área urbana de Tóquio, 2002.

Fonte: PIRES BELUCE BELLUCCI (2010, p. 182).

Um aspecto interessante é o fato de a obra trazer também imagens da desigualdade social presentes nestes países ricos (como mendicância e moradias precárias). Uma delas (Figura 37) traz algumas moradias improvisadas, feitas de madeira, bem parecidas com as que vemos nas comunidades brasileiras, com chão de terra, roupas penduradas em varais à frente das casas, crianças correndo e, ao fundo, prédios modernos. A legenda da fotografia indica que são moradias “precárias” onde “vive uma parte da população de Paris” (PIRES, BELUCE BELLUCCI, 2010, p. 192). Vemos essa atitude como importante para descaracterizar a falsa ideia que os estudantes podem ter a respeito da realidade desses países.

Figura 37 – Fotografia de Marc Garanger de moradias em Paris, França, s./d.
Fonte: PIRES BELUCE BELLUCCI (2010, p. 192).

Diante do exposto, consideramos que as imagens presentes no livro didático de Geografia possibilitam discussões importantes que podem ser problematizadas e estimuladas pelos professores a fim de que os alunos busquem informações além das existentes nos referidos materiais. O livro didático pode, portanto, ser um grande aliado, não apenas por ser fonte de imagens, mas por possibilitar questionamentos por meio delas.

2.2.3. Imagens na sala de aula: alguns apontamentos

Uma imagem bem recorrente em diversos livros de História, do sexto ano, é a do Tribunal de Osiris (Figura 38), ilustração retirada do *Livro dos Mortos* que diz muito da crença egípcia da vida após a morte e envolve o processo de mumificação.

Figura 38 – *Judgement before Osiris* (Julgamento antes de Osiris, tradução livre). Ilustração do Livro dos Mortos. 19ª Dinastia, 1285 a.C. Pintura em papiro.
Fonte: British Museum, Londres. 1992.

No alto da imagem, vemos os deuses participantes do julgamento; abaixo à direita, está Osiris, deus do mundo dos mortos, que preside o Tribunal. Na direita da imagem está o morto, que é conduzido por Anúbis (deus com cabeça de Chacal) até uma balança na qual o peso do coração do morto (dentro de um vaso, canopo) é comparado com o de uma pena, no outro extremo da balança. Embaixo da balança está novamente Anúbis e um monstro. Se o seu coração for mais leve que a pena, ele poderá retornar à vida, sendo que, para isso o seu corpo estará conservado na forma de uma múmia. Caso contrário, se o coração pesar mais que a pena, este será devorado pelo monstro (parte leão, parte hipopótamo e parte crocodilo). Ao centro, vemos Thot, deus com corpo de homem e cabeça de pássaro. Thot carrega em sua mão direita um estilete para anotar a sentença. Neste momento, o morto é conduzido por Hórus (deus com cabeça de falcão) até Osiris, que segura em sua mão direita a cruz alçada, símbolo da eternidade.

É possível construir uma aula inteira sobre o Tribunal de Osiris, e a crença na vida após a morte dos egípcios, por meio da leitura atenta da referida imagem. Para isso, julgamos ser necessário que o professor conheça seu significado, amplie este conhecimento e, também, estimule os alunos a desvendá-la.

Em seu artigo, no qual discute o ensino de História Medieval por meio das histórias em quadrinhos, Langer (2009) indica que para a grande maioria dos professores é

difícil analisar as imagens e os suportes iconográficos junto aos seus alunos devido à falta de formação para tal exercício. Indício corroborado por Meyrer (2012), que vai além na discussão, ao constatar que nos cursos de licenciatura não há uma disciplina destinada a preparar os alunos para as questões midiáticas, o que gera nestes uma dificuldade em “ler” as imagens, inclusive os códigos presentes na mídia.

O modo de se trabalhar as imagens na sala de aula é tema que merece atenção por parte dos formadores de professores. Este, segundo alguns autores, devem ter formação diferente dos que serão bacharéis.

É sempre importante atentar que ao fazer uso de uma imagem, durante as aulas, precisamos estar munidos de informações sobre o período e o contexto em que foi produzida, o autor da mesma e a sua relação com o objeto ou sujeito retratado. Na hipótese da utilização das imagens presentes nos próprios livros didáticos, geralmente os mesmos costumam trazer estas informações (ou parte delas), isso enfatiza tal utilização e reforça a necessidade de se estabelecer relações com outras fontes para a análise das diferentes imagens, em especial, com os textos escritos.

Outras autoras que também salientam sobre o uso de imagens nas salas de aula são Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Tais professoras afirmam que devido à grande extensão territorial brasileira, apresentamos realidades e culturas bem diferentes, as quais não são abarcadas pelos conteúdos dos livros didáticos. Segundo as autoras: “daí advém a necessidade de um professor bem formado, que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 343).

Além do uso de imagens via livro didático, julgamos importante destacar o papel que a produção de desenhos (pelos próprios alunos e professores) desempenha no ensino de História e Geografia. Nesse sentido, consideramos relevante afirmar que esta produção ultrapassa um ensino com imagens veiculadas pelos livros didáticos. A produção/confecção de imagens possibilita um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para professores e alunos.

É bom explicitarmos que o ensino de Geografia busca trabalhar com diversos tipos de produção de imagens, por meio de várias modalidades de desenhos (como os

desenhos espontâneos, desenhos de trajetos, desenhos de edificações e desenhos de paisagens, além dos croquis) (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Em relação à produção de desenhos, destacamos as palavras de Santos (2006, p. 196) ao enfatizar que:

Quando lidamos com desenhos, estamos lidando com o aspecto visual do pensamento e da memória. Os estudos de comunicação têm-se concentrado, principalmente, sobre os vocabulários, esquecendo o mundo visual. O desenho colabora com o potencial informacional do mundo, trazendo uma comunicação diferente da escrita: a comunicação visual.

Concordamos com o autor, pois fazemos uso da produção de imagens em nossas aulas, e buscando entender melhor como a produção impacta nas aprendizagens dos alunos, desenvolvemos a presente pesquisa. Deste modo, nosso foco incide no processo de produção de um curta de animação em específico, portanto, faz-se necessário esclarecer melhor os conceitos envolvidos na imagem em movimento.

2.3. Estudando a imagem em movimento: os curtas de animação

A expressão “curtas de animação” envolve dois conceitos, o de filmes de curta-metragem e o de animação. Curta-metragem é a denominação dada a um filme de duração igual ou inferior a 15 minutos. Já a animação é a técnica na qual cada imagem (quadro/frame) é produzida individualmente, e depois reunidas e sequenciadas. A sequência é reproduzida em uma velocidade mínima de vinte quadros por segundo, gerando uma sensação de movimento. Um curta de animação, portanto, é o resultado de um processo de produção de cenas individualmente, às quais são acrescentadas sonorização e movimento, por meio de variadas técnicas (por exemplo, por computação), originando o curta.

Tal como as imagens estáticas estão presentes no cotidiano dos alunos, as imagens em movimento (como filmes e animações) também. Muito dessa presença se dá pelos meios de comunicação (como a televisão e a Internet), portanto, este tipo de filme

(denominado curta de animação) é um formato conhecido dos alunos criados na cultura da programação televisiva infantil e seus desenhos animados.

Assim como os adultos, os jovens e as crianças estão inseridos na cultura da visualidade. Deste modo, concordamos com Machado Junior (2012, p. 103) ao considerar que “desde a perspectiva das Ciências Humanas, há uma efetiva aplicação dos termos ‘cultura’ e ‘visualidade’, pois ambos são identificados nas mídias televisivas como signos potenciais para o estudo sobre sociedade”. A oferta de gêneros visuais na televisão é bem ampla. Machado Junior (2012) ainda destaca a relação entre a mídia televisiva e a memória social, e como um ponto importante para reflexão. Em pesquisa desenvolvida no campo da memória e do audiovisual, o autor constatou que, de maneira geral, as pessoas na condição de espectadores associam com certa facilidade as experiências midiáticas com relações privadas de sociabilidade.

Na mesma direção estão as reflexões de Torres, Silva e Bramorski (2011) ao considerarem que a massificação da televisão, nas últimas décadas do século XX, tornou a presença do audiovisual constante no cotidiano das pessoas, uma mercadoria consumida de forma maciça pela maior parte da população.

No ensino de História, Bittencourt (2009, p. 107) salienta a importância de “que as formas de apreensão das informações por intermédio da televisão provocam relações diferentes com o conhecimento, porque crianças e jovens pertencem a uma verdadeira ‘cultura da imagem’ a qual desafia a necessidade do domínio da cultura letrada”.

Na Geografia Escolar, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) propõem pensar o sentido que possuem as representações estampadas pelas fotografias nos jornais, no movimento das propagandas de televisão e nos filmes, na formação cultural de professores e alunos.

Observamos que o filme por si só não representa garantia de aprendizagem. É necessário um planejamento e a mediação do professor para possibilitar aprendizagens. Como já foi dito por Ferro (2000/2001, p. 12): “o cinema nos ajuda a compreender as nossas atitudes na sociedade”, sendo este um importante elemento de reflexão dos temas contemporâneos e de outros tempos. Ademais, para Napolitano (2010), o professor ao fazer uso do cinema em suas aulas não deve esperar coerência dos filmes (principalmente em relação aos valores e visões da época estudada), pelo motivo desta arte não ter compromisso

direto com o processo de ensino-aprendizagem. No caso do filme histórico, ele pode revelar muito mais da época em que foi produzido que do período representado, como já relatamos anteriormente. Ainda segundo o autor, nas aulas de Geografia é necessário um olhar atento aos filmes, principalmente por parte dos professores, pois se antes o cinema americano (e também o europeu) abusaram do etnocentrismo, atualmente a preocupação é com a representação do outro (como se todas as realidades fossem parecidas). Devemos lembrar sempre dos contrastes existentes nas diferentes culturas, assim sendo, a presença do professor como mediador dos filmes na escola é de suma importância para que o cinema possa contribuir na formação do aluno em direção a se tornar um espectador crítico, observador do poder das imagens em movimento, com capacidade de julgar quando diante de filmes, novelas, videocliques, vídeos da Internet, campanhas publicitárias ou eleitorais. Tal julgamento ajuda o aluno a não se deixar manipular pelos apelos dos filmes, e que ele consiga tirar suas próprias conclusões.

O uso da linguagem do cinema nas aulas de História e Geografia é interessante para os alunos. O professor pode aproveitar este interesse natural que a maioria tem por este meio e envolvê-los no estudo dos temas. Também é possível promover exercícios de análise de cenas, cores e paisagens (e de uma investigação do contexto em que o filme foi feito). Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), esta linguagem é capaz de possibilitar a crianças e jovens o reconhecimento de novos horizontes intelectuais para a análise do mundo, aspecto necessário na sua formação. Para isso é preciso que os professores conheçam, mesmo que minimamente, a linguagem do cinema.

Outro ponto importante a ser pensado no que tange ao estudo da imagem em movimento é a questão da tecnologia da informação e comunicação. Ela está presente em várias escolas, com mais ou menos possibilidades dependendo do contexto em que se encontra. Nas palavras de Fonseca (2012, p. 131):

Hoje em dia quando se fala em mídias, não se pensa mais somente naquelas que marcaram a história do último século, imprensa escrita, rádio, televisão, cinema. As novas formas advindas das novas tecnologias de comunicação são cada vez mais associadas a elas, e as novas gerações têm com elas uma familiaridade desconcertante, sobretudo a internet e as modalidades de recursos ou ferramentas que ela permite acessar. Entre os professores essa têm sido uma discussão difícil e necessária, e envolve diferentes questões, como o gerenciamento das atividades realizadas pelos estudantes com o uso da internet, o problema da pesquisa como cópia, a confiabilidade das informações obtidas da internet, etc.

O uso de tecnologias no ensino de História e Geografia necessita da mediação do professor, selecionando seus melhores conteúdos, os mais confiáveis, sempre embasados no estudo das obras de referência. Para Pinsky e Pinsky (2007), o uso de vídeos sem complementação ou a pesquisa de sites superficiais é vazia, e pode contribuir mais para dispersar do que para instruir. Para embasar o pensamento crítico é preciso leitura. Do mesmo modo, em relação ao uso do computador, Silva e Fonseca (2007) enfatizam que tal equipamento (e as informações nele adquiridas) deve pautar-se pelo diálogo com as aulas, os livros e com os saberes já dominados pelo professor, posto que o computador ainda não substitui o ser humano na tarefa do questionamento e da reflexão.

De acordo com Schmidt (2001), esta é uma questão fundamental e imprescindível no ensino de História: a transposição das inovações tecnológicas para a sala de aula, que traz consequências imediatas tanto para a prática, quanto para a formação de professores. O mesmo é relatado por Silva (2007a) em relação aos professores de Geografia e sua formação, assinalando que as análises geográficas são favorecidas por meio da mediação dos princípios científicos e tecnológicos contemporâneos.

Neste sentido, entendemos que o ensino baseado na pesquisa, complementado pelo uso da tecnologia, contribui para a formação de pessoas capazes de resolver problemas, comparar situações com mais autonomia e senso crítico, embasadas no conhecimento. Segundo Theodoro (2007), resolver situações-problema em um período de crise, como o atual, é uma habilidade esperada do cidadão.

Sob este aspecto Bévort e Belloni (2009) completam que sem apropriação crítica e criativa das mídias, não há cidadania. Para os autores, é imprescindível que o processo educacional não seja incompleto, caso contrário, continuará anacrônico. Concordamos com os autores e acrescentamos que, sob nossa ótica, não basta equipar as escolas com equipamentos modernos. É necessário muito mais esforço governamental, como, por exemplo, a continuidade de programas que estão sendo bem conduzidos. A educação não pode ficar à mercê das trocas de governo e gestores, os quais eliminam ou alteram projetos da gestão anterior, mesmo os que vinham obtendo bons resultados.

Para Bittencourt (2009), a possibilidade de interatividade trazida pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm um poder de revolução maior do que

aquele que a televisão trouxe para o conhecimento escolar. O uso destes meios (audiovisuais e computadores) contribuem com a formação de sujeitos com novas habilidades e capacidades diferentes na compreensão do mundo.

Por isso concordamos com Oliveira (2011) ao constatar que a cultura visual que se adquire na televisão e na Internet não tem, necessariamente, como resultado uma recepção crítica dos audiovisuais. Tampouco uma capacitação que possibilite se apropriar adequadamente dessas tecnologias. No entanto, podem ser usados na sala de aula como forma de reflexão e até de estímulo no aprendizado, dependendo da forma como o professor conduz a experiência educativa.

O uso de materiais apoiados nessas diversas tecnologias podem ser mais uma possibilidade de aprendizado.

No que tange à produção de material imagético pelos alunos, Fantin (2006) se baseia em pesquisa com crianças, cinema e “mídia-educação” (expressão utilizada pela autora) para fomentar a possibilidade da prática do “fazer audiovisual” nas escolas. Para a autora, a produção de audiovisual tem potencialidade formativa e envolve várias dimensões, ampliando repertórios culturais e desencadeando “novas sensibilidades” e formas de expressão, conhecimento e comunicação. Todas elas capazes de tornar mais próximos a Educação, a Comunicação, a Arte e a Cultura por meio de um processo que seja coletivo e intencional.

Oliveira (2011) também atenta para uma maior facilidade das pessoas em terem acesso a essas tecnologias, e que o saber técnico para operá-las é bastante simples, e que grande parte das pessoas possui uma vasta cultura audiovisual, porém o desafio é fazer com que a união destes elementos se transforme em ferramentas para o pensamento. O autor ainda alerta para a necessidade urgente da ampliação da cultura audiovisual de crianças e jovens e da transformação pelas experiências pedagógicas as quais possibilitam apropriações críticas e criativas das tecnologias.

O autor narra e faz reflexões a respeito de uma experiência com a produção de um curta de animação com um grupo de professores, passando por todas as etapas de sua confecção. Para Oliveira (2011), a animação é uma modalidade de audiovisual que pode suscitar a reflexão sobre o conhecimento histórico, devido ao fato de nesta haver uma “cartunização”, a qual contradiz a concepção de que a imagem seja uma cópia da realidade.

Ao viver o processo, é possível enxergar as linguagens além do texto escrito. Concordamos, plenamente com essas considerações do autor, pois as mesmas servem para nos ajudar a compreender nossa própria experiência com a produção do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café*.

2.3.1. A imagem em movimento na sala de aula e a História e a Geografia na Localidade

Defendemos que o estudo da História e da Geografia local ao longo do Ensino Fundamental tem uma contribuição importante no ensino-aprendizagem destes componentes curriculares devido ao fato de aproximar o aluno do conteúdo estudado. Concordamos com Bittencourt (2009) com relação ao fato da problematização do estudo histórico iniciar-se pela localidade na qual se faz objeto de análise constante. Por meio da história do cotidiano, é possível a inserção das ações de pessoas comuns na construção do processo civilizatório. Do mesmo modo, a Geografia, ao estudar o espaço de todas as pessoas, considera o espaço local, ou seja, o lugar do aluno.

O ensino de História e Geografia na localidade precisa romper com o tradicional. Para Bittencourt (2009) é preciso cuidado para que a História local não reproduza a história do poder local e das classes dominantes. Isso ocorrerá caso se limite a fazer com que os estudantes conheçam nomes de personagens da política e a vida de prefeitos e demais autoridades.

O uso de imagens relacionadas à localidade junto aos alunos traz novas possibilidades, assim como Mattos (2011), acreditamos que a fonte histórica iconográfica vai além das aparências, ela possibilita uma interpretação que passa por outros sentidos e significados possibilitados pelas entrelinhas, sendo que esta não se esgota em si mesma, e, neste ponto, reside a sua grandeza.

Assim como para a Geografia os recursos tecnológicos são auxiliares no estudo, para a História muito se tem discutido sobre a imagem tecnológica. Bittencourt (2009) relata a existência de uma maior preocupação em relação ao tratamento cognitivo da informação transmitida pela imagem tecnológica, em especial, as presentes em filmes ou por fotografias no campo da Educação. Os pesquisadores têm se concentrado em compreender a

forma como essas imagens são recebidas e as possibilidades didáticas que elas podem proporcionar quanto à renovação dos métodos de ensino das diversas disciplinas escolares. Nas investigações da área da História Escolar, há um enfoque voltado para a análise de imagens tecnológicas e qual o papel destas na criação de uma nova relação com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo, cujo propósito é reconhecer a forma como o aluno apreende as imagens e as representações das mesmas.

Reiteramos que as imagens tecnológicas fazem parte do cotidiano destes jovens. Podemos citar como exemplo disso aquelas presentes em *games*, filmes e na Internet. Outra modalidade são os vídeos caseiros confeccionados por eles com o auxílio de câmeras digitais ou aparelhos de telefonia celular. Estas produções podem ser (e muitas vezes o são) postadas e compartilhadas nas redes sociais. E geram uma série de visualizações e compartilhamentos, inclusive por pessoas fora dos seus círculos de convivência. Bittencourt (2009) considera as imagens tecnológicas como registros importantes, e as distingue de outras representações iconográficas, tais como vitrais, pinturas rupestres e desenhos. Esta diferenciação é apontada pela autora pelo fato destas terem a sua execução pautada por uma grande quantidade de técnicas. E para ela, os historiadores têm adquirido familiaridade com esse acervo e recorrido a ele com frequência, reconhecendo-o como importante fonte para a história social e do cotidiano.

Diante deste contexto, incorporar essas linguagens ao cotidiano da sala de aula pode possibilitar ao aluno novos modos de leitura da realidade, como elucida Cavalcanti (2008) ao citar o uso de charges, músicas, literatura, Internet e cinema no ensino de Geografia. São formas de trazer o cotidiano do aluno às práticas escolares, colaborando deste modo, com a sua formação.

Portanto, é preciso pensar no uso das imagens da localidade, de forma que a romper com o tradicional, propondo novas formas de uso de materiais ao alcance dos alunos e presentes no cotidiano.

2.4. O uso das imagens no Ensino de História e Geografia: sua leitura e produção

Ao longo da pesquisa para escrita da Monografia e desta Dissertação, cada vez mais nos convencemos de que a leitura e a produção de imagens pelos alunos sejam uma grande contribuição para a compreensão de conceitos e para a formação e participação cidadã. Com isso, passamos a observar que alguns autores propõem uma “alfabetização” para imagens e sons (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009) ou “educação pela imagem”, a qual vem de um “educar os olhos”, sobre o que é ver (OLIVEIRA JUNIOR, 2009).

Deste modo, nos questionamos a respeito de como esta imagem, que já nos aportamos, está presente no cotidiano escolar, possibilitando-nos pensar em uma “Educação por imagens”, uma das preocupações da nossa investigação acadêmica.

Afinal: quanto se aborda desta questão nas escolas? Meyrer (2012) nos responde ao considerar já ter se tornado “lugar comum” afirmar que vivemos em uma cultura dominada pelas imagens. Para a referida autora, a frequência com que se reproduz esta frase é inversamente proporcional ao investimento que a área educacional dedica a este tema, em especial, ao que tange ao desenvolvimento de estratégias em direção à compreensão dos seus significados. Concordamos com o autor e acreditamos que somente o investimento sem o uso adequado do aparato disponível, não é a solução.

Ainda de acordo com Meyrer (2012), assim como o estudo da imagem junto aos estudos históricos está em estágio inicial, o mesmo pode ser dito com relação ao uso da imagem na História Escolar, o que decorre, em parte, ao aumento no número de livros didáticos cada vez mais ilustrados, designados a um público proveniente de uma cultura dominada pelo visual. Por fim, ela constata existência de trabalhos nos quais se têm ansiado por compor metodologias que amparem o uso pedagógico das imagens nas escolas, assim como discussões teóricas que envolvam o uso desta fonte na sala de aula.

A grande maioria dos materiais escolares produzidos para uso em sala de aula está baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Procuramos nestes referenciais elaborações pertinentes às imagens e os encontramos. Entretanto, não localizamos trechos que versassem à produção de imagens. No que tange à História e Geografia para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos deparamos nos objetivos gerais destes parâmetros, com referências à leitura de imagens. Em relação ao ensino de História, o texto

aborda as imagens quando se refere ao aluno ser capaz de “ler diferentes registros escritos, iconográficos e sonoros” como uma habilidade a ser adquirida (BRASIL, 1998b, p. 33). Quanto à História e à Geografia locais e do cotidiano, estes estão presentes no enunciado dos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares de História, ao se pretender que os alunos “possam ler e compreender sua realidade” (BRASIL, 1998b, p. 33), assim como fazem parte dos eixos temáticos destes componentes curriculares, e perpassam vários dos objetivos específicos nestes documentos. Ler o seu cotidiano pode passar pelas imagens.

Nos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, destacamos a importância dada à capacidade dos alunos em “fazer leituras de imagens, de dados, de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens” (BRASIL, 1998a, p. 81). No texto introdutório denominado Caracterização da Área de Geografia: geografia no Ensino Fundamental, os autores atestam a “força da imagem, tão explorada na mídia”, que por meio dela “a mídia traz à tona valores a serem incorporados e posturas a serem adotadas”, influenciando e impondo “um modelo de mundo” (BRASIL, 1998a, p. 81).

Ademais, os PCNs de Geografia tratam da conexão entre o conteúdo imagético e a Geografia na localidade. “A Geografia estaria então identificada como ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações, numa reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico e o lugar” (BRASIL, 1998a, p. 76). Além do fato de a Geografia trabalhar com imagens, recorrendo “a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos”. Ela “pede uma cartografia conceitual apoiada numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das imagens e de seus movimentos” (BRASIL, 1998a, p. 78).

Neste contexto, propomos o uso de imagens nas aulas de História e Geografia como fonte histórica e geográfica que leve o aluno à reflexão sobre hábitos e costumes da época estudada, e não como uma simples ilustração dos conteúdos, e base de comparação entre aspectos das paisagens atual e anterior, observando as diferenças e semelhanças. Estes referenciais da História e Geografia Escolares são importantes na construção de um currículo com conteúdos significativos e comprometidos com a formação de cidadãos ativos no meio em que vivem, observadores críticos das mudanças e

permanências no seu espaço de vivência ao longo do tempo, e da influência que estas possam ter em suas vidas.

É um tema que afeta o cotidiano escolar e a prática dos professores de História e Geografia, preocupados em tornar suas aulas mais interessantes e seus alunos mais críticos e familiarizados com alguns instrumentos e conceitos utilizados pelos historiadores e geógrafos. Ademais, há uma proposta de Interdisciplinaridade que pretende ser realmente interdisciplinar, alicerçando-se em uma metodologia que envolve os dois componentes curriculares.

E como chegar a uma “educação por imagens”? Assentimos a posição de Oliveira Junior (2009, p. 19), cuja proposta é “educar os olhos” com a finalidade de compor um pensamento a respeito do que é ver; do que são nossos olhos como formas de conduzir o ato de conhecer, encaminhando-nos à crença que ver é conhecer o real. Porque ser um leitor de imagens é ser um crítico do mundo que o rodeia.

Segundo Barros (2007), no Ensino de História, a escola se preocupa em formar cidadãos ao mesmo tempo em que há um empenho da televisão e demais meios de comunicação em formar consumidores. Constatação compartilhada por Bévort e Belloni (2009), na Geografia Escolar, quando afirmam que as “mídias de massa” precisam de “audiências desavisadas” prontas a aceitar os argumentos transmitidos pelas mensagens publicitárias, em geral, animadas e envolventes, como são, por exemplo, as propagandas dirigidas às crianças e adolescentes.

A fotografia e a imagem em movimento podem significar a realidade para estas audiências. E a formação deste leitor de imagens, ou mesmo a “educação pela imagem” passa pelo questionamento inclusive do conteúdo imagético presente nos livros didáticos. Por meio da prática em sala de aula, podemos observar uma inclinação entre os alunos em considerar que a imagem presente nos livros didáticos representam a “verdade”, questão que foi objeto de uma breve reflexão no início desta seção. O fato de estarem ilustrando estes livros, as legitimaria como a realidade do ocorrido ou da paisagem ali apresentada, desprezando o olhar e a intenção de quem produziu aquela imagem. E se alguns adultos interpretam desta forma, por que os alunos não o fariam? Relembramos aqui a pesquisa de Miranda (2004) com professores dos anos iniciais e sua visão de realidade relacionada a alguns tipos de materiais, como revistas de divulgação científica e documentários.

Outra vez destacamos que para este trabalho, o professor precisa ter bem claro o período e o lugar a serem estudados, conhecendo-os e, por sua vez, instigando os alunos a participar, atentando-se para a observação da imagem e acrescentando o embasamento teórico necessário para que o resultado não seja apenas um conjunto de meras opiniões a respeito do que está sendo observado.

Neste ponto, o papel do professor é o de conduzir o aluno a questionar aquela iconografia. Para levantar questões sobre o documento visual é necessário mais do que perguntas, mas também o conhecimento do contexto da mesma, tanto em relação aos conceitos históricos quanto aos geográficos, dependendo da formação do professor.

Como já fora escrito no item sobre a História e a imagem, os alunos se espantam ao conhecer o contexto da produção da imagem, tanto a intenção de quem a produz, quanto a daquele que é retratado. A intenção é que o aluno questione o mundo imagético no qual vive, o das imagens que impõem que seja feliz o tempo todo, e propõem o consumo como o caminho para este fim. A tolerância às frustrações e ao sofrimento passa a ser inexistente. Possuir um automóvel caro fará com que você tenha a admiração dos outros, e se for homem, a atenção por parte das mulheres. A mídia elege pessoas de sucesso, em sua maioria, ligadas ao entretenimento (como atores, cantores, músicos e jogadores de futebol) e estas são convidadas a estrelar campanhas publicitárias. Isso pode despertar a ideia de que alguém bem-sucedido deve possuir determinados bens e comportar-se de tal maneira. “Veja que os óculos da marca tal são usados por determinada atriz”. São os “objetos de desejo”, os “*must have*” (deve ter) eleitos pelos editores de publicações e sites, em listas intermináveis de “lugares para conhecer antes de morrer”, livros para ler, músicas, produtos e itens que você deve ter no seu guarda-roupa. Como alguém pode decidir o que devemos vestir ou gostar se ele(a) nem nos conhece? E tudo isso se encontra ao alcance do seu cartão de crédito, ou melhor, do cartão dos seus pais. É o cidadão consumidor.

Ao nos depararmos com as imagens em movimento podemos observar que estas são importantes canais de formação de opinião, de conceitos e até de visão de mundo, assim como de ímpetos e desejos de consumo. Muito do pensamento do ser humano é dado por imagens, o que nos leva a refletir quanto deste pensamento não é permeado pelo que ele vê por meio da mídia, imagens veiculadas em anúncios, cenas de filmes ou de videocliques³⁰. Ter acesso às imagens e videocliques estrelados por seus ídolos se tornou muito mais fácil com

---

³⁰ Formato de filme curto, em geral de música ou publicidade.

o advento da Internet, e com isso à sua influência em termos de criação de novas modas, estilo e, claro, consumo. Na escola pública, na qual lecionamos, grande parte dos alunos dispõe de computadores e acesso à rede. Elencamos alguns exemplos a seguir com interessantes arquétipos do poder da imagem ligado a um ideal de vida (*lifestyle*). Estas imagens não fazem parte do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café* que é parte desta pesquisa. Nossa opção por apresentá-las aqui se deve ao fato de serem exemplos de como a imagem em movimento pode influenciar as pessoas, em especial os jovens, mais suscetíveis ao seu apelo.

Em 2010, com a campanha “Lama faz bem”³¹, a empresa Mitsubishi oferecia seu novo modelo Pajero TR4 Flex. A peça publicitária começa com pessoas com lama no rosto como se estivessem com uma máscara estética (Figura 39), e a frase “lama faz bem”, em destaque. Elas cantavam a sugestiva música “*Forever Young*”³², da banda Alphaville, enquanto era veiculada a frase “lama rejuvenesce”. Em seguida, a continuação da mesma: “mas assim rejuvenesce mais”, e o que vemos é a SUV³³ da Mitsubishi em meio a lama (Figura 40), em um contexto aventureiro como de um *rally*³⁴, ou seja, um universo jovem. O público-alvo pode não ter mais vinte anos, mas seu carro pode fazer dele um jovem eterno, dito por meio de imagens, frases curtas e uma música envolvente. Segue, então, a seguir *frames* do comercial:

Figura 39 – Cena da peça publicitária “Lama faz bem”, Agência Africa para a Mitsubishi do Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ao3Stlyw7UQ>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

³¹ Filme publicitário para a Mitsubishi Motors do Brasil, de 2010, criado pela agência Africa.

³² “Eternamente jovem” (tradução nossa).

³³ *Sport Utility Vehicle*, em português, Veículo Utilitário Esportivo (tradução nossa).

³⁴ Espécie de prova esportiva, na qual seus participantes dirigem carros com tração nas quatro rodas (os 4X4), em meio a ambientes selvagens e terrenos acidentados.

Figura 40 – Cena da peça publicitária “Lama faz bem”, Agência Africa para a Mitsubishi do Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ao3Stlyw7UQ>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

Apesar de tanta lama, grande parte dos consumidores do carro irá usá-lo somente na área urbana mesmo.

Em 2012, a campanha quis transformar o consumidor em alguém ainda mais jovem: “sinta o prazer de ser criança, sem deixar de ser adulto” (Figura 41), porque, afinal, criança nem pode ter a habilitação para dirigir veículos. Dirigir é, então, pura aventura. Observamos que várias campanhas de veículos usam a palavra “pilotar” ao invés de dirigir; e “máquina” é usada para automóvel. Você não dirige o seu carro, mas pilota a sua máquina, a domina, como um piloto de Fórmula 1.

Figura 41 – Cena da campanha publicitária “Sinta o prazer de ser criança, sem deixar de ser adulto”. Disponível em: <<http://www.saiudagaragem.com.br/2011/07/mitsubishi-tr4-2012-volte-ser-crianca.html>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

Essas propagandas influenciam também crianças e adolescentes, desejosos de que seus pais possuam um carro bonito para estacionarem na porta da escola ao deixá-los no início do período de aula. Os alunos brincam e comentam a respeito dos carros dos pais.

Para muitas pessoas, a posse de bens de alto valor ilustra uma ideia de que elas tiveram sucesso na vida. Em um mundo no qual ser bem-sucedido está ligado a ter dinheiro e, para realmente “vencer na vida”, é preciso ser reconhecido por isso. O reconhecimento do outro completaria esta sensação. Apesar de não ter um alto salário, estar dirigindo um automóvel caro pode transmitir a impressão de que o seu proprietário é alguém de sucesso, mesmo que isso custe anos (em um orçamento mais modesto) de parcelas a serem pagas à empresa financeira que intermedeia a compra do bem. As imagens que são transmitidas pela mídia reforçam esse estereótipo. Pessoas admiradas por estarem em evidência estampam esse universo, portando etiquetas de grifes famosas e outros bens de consumo de alto valor. Símbolos de *status*, esses bens são desejados, ludibriando com o ideal do consumo, mesmo que seja à custa de endividamento pessoal.

As redes sociais reforçam essa vitrine e, de certa forma, democratizam essa visibilidade. Quem está na Internet pode ser visto de qualquer lugar do mundo, onde se possa ter acesso à rede. E deste modo, qualquer pessoa poderá exibir seus bens, locais onde esteve e

as pessoas que conhece. Uma realidade na qual existir é ser visto, por isso a exposição *on-line* de imagens nesse meio é muito grande³⁵.

A imagem na atualidade vende mais que um produto, é um modelo de vida. Ela gera uma representação que é almejada pelo outro. Deste modo, concordamos com Saliba (2001, p. 117-118) ao destacar que “é certo que vivemos cada vez mais num universo midiático, permeado pelas imagens, num universo onde cada vez mais substituímos nossas experiências reais pela representação dessas experiências”.

O trabalho, portanto, com as imagens em sala de aula não é tarefa simples. Exige preparação e estudo. Mesmo para historiadores é um assunto passível de investigações. Para Gaskell (1992), historiador cultural, o documento escrito os deixa mais à vontade, mesmo utilizando outros materiais como fonte. Apesar disso, é otimista ao afirmar que a discussão da produção das imagens e de seu consumo, como atividades sociais, econômicas e políticas, contribui para o estudo do material visual, o qual o historiador está provavelmente bem equipado para realizar (GASKELL, 1992). Esta constatação corrobora a sua presença neste referencial.

Deste modo, apontamos como fundamentais as contribuições de pesquisadores do Ensino da História, em momentos nos quais pensaram a imagem como importante recurso nas aulas. Estamos nos referindo a Bittencourt (2001), por sua história e análise das ilustrações nos livros didáticos brasileiros e Abud (1997) pela sua leitura crítica das imagens dos indígenas produzidas pelos europeus e publicadas nos livros didáticos de História e, ainda, pela abordagem dos currículos escolares. Ambas suscitam debates importantes que podem ser adequados à leitura das imagens. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007) que se referem ao uso das imagens nas aulas de História, e nas de Geografia (da paisagem e do espaço vivido).

O trabalho bem realizado em torno das imagens contribui para a formação da consciência histórica e temporal do aluno, como a percepção das mudanças e permanências

---

³⁵ Dados da rede social *Facebook*, do ano de 2012, indicaram que a mesma recebe cerca de trezentos milhões de fotografias a cada vinte e quatro horas. Estes e outros números foram exibidos em uma entrevista coletiva com o engenheiro de infraestrutura da referida rede social, Jay Parikh, em 22 de agosto de 2012, de acordo com reportagem do site C/Net, na qual é possível visualizar uma mostra de slides com os dados. Disponível em: <http://news.cnet.com/8301-1023_3-57498531-93/facebook-processes-more-than-500-tb-of-data-daily/>. Acesso em: 08 jul. 2013.

de um determinado espaço por meio da observação de pinturas e/ou fotografias que retratem o mesmo em épocas deferentes. Um conteúdo importante que deve ser abraçado pela História Escolar. Cerri (2004-2005) ressalta a importância da assimilação de uma consciência histórica por parte dos alunos e uma mudança de perspectiva. Para ele, a consciência histórica é o resultado de uma atividade proveniente do pensamento crítico, portanto, ela não deve ser simplesmente assimilada pelo aluno, e sim, fruto da atividade mental do mesmo.

Da mesma forma como o historiador Burke (2004) identifica as imagens como “testemunhas mudas”, em Geografia, Katuta (2008) as compreende como “testemunhas oculares”, e, também, como “indícios e modos de registro”. Fontes importantes para uma leitura crítica do espaço, destacando seus modos ou maneiras de elaboração ou utilização para, deste modo, questionar os motivos pelos quais foram feitas, e a intencionalidade de seus autores. De acordo com Tonini (2003), ler imagens criticamente resulta em aprender como contemplar, interpretar e decodificar as imagens, analisar ao mesmo tempo o modo como elas são identificadas e a forma como influenciam na formação do conhecimento geográfico.

Quanto a este conhecimento ligado à localidade, Cavalcanti (2005) considera importante para a Geografia ter um olhar atento para o cotidiano, ou seja, para o espaço vivido dos alunos, sendo que é no “encontro/confronto” da “dimensão do espaço vivido” que certos conceitos científicos são formados.

Ainda em relação à Geografia Escolar, Katuta (2008) considera as imagens como importantes produções culturais para a compreensão e o registro das maneiras de ser do e no espaço. A imagem possibilita a percepção do espaço em suas mudanças e permanências, semelhanças e diferenças. A observação do documento imagético de outros tempos, como pinturas, em comparação ao mesmo espaço retratado na atualidade, é uma rica fonte para estas aproximações, posto que, as imagens relacionadas à localidade podem ser objeto de estudo. Considera-se que esse movimento é difícil de ser feito por meio dos livros didáticos, os quais trazem representações de espaços, muitas vezes distantes da realidade do aluno, principalmente daquele que não vive nos grandes centros urbanos, por exemplo. Realidade também observada no Ensino da História, devido ao fato dos livros didáticos deste componente curricular dificilmente estamparem a história da localidade, pela razão de atenderem à lógica do mercado editorial brasileiro que produz para uso em âmbito nacional.

No entanto Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009, p. 278) atestam que no ensino de Geografia, a imagem, em geral, é usada como mera ilustração, mesmo que as figuras tenham sido integradas ao conteúdo, o que nem sempre ocorre, tendo em vista que elas não são empregadas na escola como um complemento do texto ou artifício no qual é possível extrair dados e estimular a articulação com o conteúdo da escrita. Portanto, concluímos que o número de pesquisas e escritos sobre as imagens e as mesmas em sala de aula é crescente, no entanto, a “educação pela imagem” ainda é um campo vasto a ser explorado, o qual demanda muito tempo de pesquisa e vivência.

3. PARA CHEGAR À OUTRA MARGEM É PRECISO CONSTRUIR A CANOA

*“Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar”³⁶;
António Machado³⁷*

Fazenda do Pinhal, São Carlos-SP, 2011.
Fonte: Arquivo pessoal.

3.1. O delinear da pesquisa

Assim como necessitamos de uma canoa para chegar à outra margem do rio,

---

³⁶ “Caminhante, são seus rastros
o caminho, e nada mais,
caminhante, não há caminho,
o caminho se faz ao andar”.

³⁷ Poeta sevilhano António Cipriano José Maria Machado Ruiz.
Fonte: RUIZ, A.C.J.M.M. XXIX. In: **Campos de Castilla**. Rinconcastellano, 1997. p. 77.

precisamos estar embasados em uma metodologia para realizarmos uma pesquisa. Neste capítulo, relatamos o caminho metodológico da nossa referida investigação. E a pesquisa é um caminho em que, na maior parte do tempo, atravessamos sós. Por mais que se pesquise e leia sobre o assunto, o pesquisador se forma no questionamento, na investigação, na reflexão, na ação, no fazer a pesquisa.

O início da pesquisa se deu ao desenvolvermos um problema, o qual foi manifestado por meio de questões norteadoras. Com base nestas, partimos para a análise de quais procedimentos deveriam ser empregados, a abordagem, o tipo, o método e a sua elaboração.

Mazzotti (2011) indica que o grande desafio encontrado atualmente pela pesquisa em educação é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade com a prática. O tema não pode se fechar em si mesmo, precisa ter implicações em situações próximas e relação com outras pesquisas, além de discussões teóricas. Em vista disso, esta pesquisa parte da descrição crítica do projeto de produção do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café* e busca verificar quais conhecimentos específicos sobre a localidade de Ribeirão Preto-SP foram (ou não) adquiridos pelos alunos participantes. A pesquisa discute ainda, os aspectos positivos e negativos da realização de projetos de tal natureza no interior da escola pública. Os resultados propostos deverão apontar para uma abordagem da questão das imagens no ensino de Geografia e História.

Salientamos que participamos de um minicurso na Biblioteca Central do Campus da USP de Ribeirão Preto para continuar e aprofundar o levantamento bibliográfico, em dados e plataformas virtuais. Neste minicurso foram apresentadas as diversas formas disponíveis para consultar dados nos computadores da universidade e o que ela oferece para seus alunos e a comunidade em geral. Este minicurso auxiliou no melhor aproveitamento destas plataformas, o que possibilitou encontrar importantes obras de referência, de forma a dinamizar as reflexões tecidas nesta pesquisa.

A abordagem adotada na pesquisa é de tipo qualitativa. Dentro desta abordagem, a pesquisa bibliográfica, o levantamento dos dados (por meio da descrição das etapas do projeto que envolvem a produção do curta de animação) e a utilização de questionários (para levantar aspectos em relação ao seu impacto na aprendizagem dos alunos envolvidos) foram priorizadas.

3.2. A opção pela abordagem qualitativa da pesquisa educacional: coletando dados, escrevendo histórias

A escrita de um trabalho acadêmico prescinde de uma investigação e esta de uma metodologia para a construção de um conjunto de conhecimentos para a interpretação de uma determinada realidade. No Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Folha/Aurélio (FERREIRA, 1994-1995, p. 431), encontramos a palavra metodologia como a “arte de dirigir o espírito na investigação da verdade”, um conceito discutível, devido ao fato de a verdade sofrer mudanças a partir do olhar de quem a analisa, e de que há um tempo para a sua existência, posto que uma teoria pode conviver ou ser superada por outra. No entanto, o pesquisador deve procurar empreender o seu trabalho, sendo fiel à verdade das teses impressas no mesmo.

A definição do tipo de abordagem que melhor delinearía o trabalho na tentativa de responder às questões suscitadas e trazer à luz as reflexões que se buscava foi um tema que dominou as reflexões durante a escrita do Projeto de Pesquisa. No entanto, o levantamento bibliográfico e a posterior leitura de algumas dissertações defendidas norteou a nossa procura por uma metodologia que pudesse colaborar na tentativa de esclarecer os questionamentos que possuíamos. Era necessário que o trabalho recebesse uma abordagem adequada à área da Educação e às especificidades que o Ensino de História e Geografia possuem.

A abordagem de tipo qualitativa permite que o pesquisador construa o seu percurso de pesquisa conforme ele consiga ter mais nitidez nas suas indagações, o que possibilita um redirecionamento da questão inicial, e também permite uma aproximação com o sujeito de pesquisa, diferente do que ocorre na abordagem quantitativa.

Nesta pesquisa, tratamos ainda do campo de estudo da imagem. Este envolve abordagem diferenciada e está inserido em diferentes áreas do conhecimento, como a da Antropologia, da Comunicação e da Arte. Portanto, havia a necessidade de delimitá-lo optando pelo estudo da imagem, em especial, da imagem em movimento, procurando por experiências ligadas à produção e/ou uso das mesmas em sala de aula. Pelo fato de abordarmos a confecção de um curta de animação e também, por se tratar de uma pesquisa na área da Educação (que se propõe a refletir sobre o impacto deste processo na aprendizagem

dos sujeitos envolvidos), optamos pelo uso dos questionários. E com estes, por meio da escrita, levar os sujeitos a buscar o que ficou desta prática (em relação aos conhecimentos adquiridos em História e Geografia da localidade).

A proposta da coleta de dados era de que, por meio da leitura e análise das respostas dos alunos participantes, pudéssemos identificar quais os impactos na aprendizagem dos conhecimentos de História e Geografia local foram possibilitados pela participação no Projeto “Curtas de Animação”. Após o exame de Qualificação, pudemos enxergar com mais clareza que uma metodologia não é feita somente com técnicas, descrição da coleta dos dados e sua apresentação. Ela exige que o pesquisador se posicione e deixe claro não apenas a forma como o caminho de pesquisa foi construído, mas o que representa cada uma das pedras que o calçam e o porquê das curvas ou bifurcações ao longo do mesmo.

A análise dos dados envolve uma leitura atenta em busca de indícios, pistas e/ou sinais, os quais podem estar em pequenos detalhes que até então nem haviam sido considerados. Eles podem ainda estar nas sutilezas, nos silêncios, nas hesitações.

Outros aspectos que nos levaram a optar pela abordagem qualitativa são enfatizados por autores como Martins (2004). Segundo ela, os métodos qualitativos são caracterizados pela flexibilidade quanto ao uso das técnicas de coleta de dados, necessitando capacidade integrativa e analítica que envolve o desenvolvimento de uma capacidade criadora e íntima. Destacamos também André (2001) que evidencia as mudanças nos temas, enfoques e abordagens metodológicas educacionais, os quais têm se ampliado e diversificado nos últimos vinte anos. Segundo tal autora, os estudos chamados qualitativos ganharam força e estas pesquisas extrapolaram o campo da educação, dando ensejo ao diálogo entre os especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Assim sendo, ela explicita que a diversidade de temas, enfoques, métodos e contextos trouxeram questionamentos de diferentes ordens para a pesquisa em educação. O que consideramos que só veio enriquecer este campo de investigação. Esta “flexibilidade” ressaltada pelos autores citados acima nos chamou a atenção devido ao fato da pesquisa envolver áreas diferentes como o Ensino de História e Geografia, a localidade e o estudo das imagens. Diante do exposto, acreditamos que o perfil da pesquisa Qualitativa pode abarcar tais especificidades.

Nesse trabalho, a pesquisa bibliográfica ajudou a dar sustentação teórico-metodológica a fim de consolidarmos categorias para analisar os dados colhidos em campo. A bibliografia se pautou na leitura crítica de estudos presentes em *anais* de eventos acadêmicos, artigos científicos publicados (tanto em periódicos da área educacional como em livros de

ampla circulação nacional). Envolveu, ainda, leitura de textos sobre o tema dos estudos das imagens e o ensino de História e Geografia, além de seus congêneres, em *sites* especializados e divulgados pela área de ensino.

3.3. A pesquisa na escola: os passos iniciais para a coleta dos dados

A Pesquisa Qualitativa pressupõe uma delimitação de espaço e tempo no seu desenvolvimento. Neste trabalho de Dissertação, definimos como espaço, a unidade escolar já mencionada, e o tempo da realização do Projeto “Curtas de Animação” na mesma, desde a seleção dos alunos até a execução da produção do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café*. Destacamos que nossa pesquisa prioriza uma descrição de todas as etapas do projeto: como este foi oferecido à escola, a participação da professora e sua preparação, a motivação dos alunos, o processo de trabalho e o produto final. O questionário aplicado aos alunos foi elaborado com base na nossa própria participação em todo o desenvolvimento do Projeto “Curtas de Animação”.

Neste sentido, vale elucidar que participaram da produção do filme, alunos de quinta à oitava série, dentro da faixa etária dos dez aos quatorze anos, no final do ano de 2010.

Importante ainda é explicitar que na Rede Pública Municipal de Ribeirão Preto, da qual a EMEF Vereador José Delibo faz parte, existiam dois ciclos concomitantes até o ano de 2013³⁸. São eles: um de nove anos e o seriado, dividido em oito anos.

Todos os alunos participantes na produção do curta estão incluídos no ciclo de oito anos (seriado). Por este motivo, continuamos usando a denominação série para nos referirmos ao estágio no qual se encontram dentro do Ensino Fundamental.

A respeito dos sujeitos da pesquisa, merece ser destacado que dos treze alunos participantes na confecção do curta de animação, apenas cinco se encontravam estudando na

---

³⁸ Ano em que as últimas oitavas séries concluíram o Ensino Fundamental.

referida escola, na época da coleta de dados, ou seja, no ano letivo de 2012. Quatro dos participantes cursavam a oitava série em 2010, época da produção do curta de animação, uma vez que ao final do ano foram promovidos ao Ensino Médio. No final de 2011, outros dois passaram pela mesma situação. Um outro aluno, que à época do projeto cursava a quinta série, solicitou transferência para outra escola no final de 2011, quando terminou a sexta série. Totalizando sete alunos participantes, que no início do ano de 2012, já não estudavam mais na EMEF Vereador José Delibo. Restaram na escola apenas seis alunos remanescentes do projeto. Dentre estes, neste mesmo ano de 2012, dois cursavam a oitava série e quatro, a sétima série, sendo dois em cada turma (divididas em sétima A e sétima B). Por meio deste levantamento, estabelecemos nosso critério de inclusão e caracterização dos sujeitos/alunos que participariam da pesquisa. Assim sendo, tomamos os quatro alunos da sétima série, mantendo a amostra em um mesmo critério de série/ano e faixa etária. No entanto, no decorrer do ano, um destes alunos recebeu uma bolsa de estudos de uma escola privada e foi transferido. Tínhamos cinco alunos e a autorização do Comitê de Ética na Pesquisa da FFCLRP/USP para aplicação dos questionários em quatro alunos. Este fato fez com que o critério de escolha fosse alterado: seriam dois alunos por sala. O novo critério seria alunos das mesmas turmas, mesmo que de séries diferentes. Optamos por este critério para que não houvesse constrangimento para eles, por isso não houve a situação de em uma das salas ter dois participantes do Projeto e apenas um na pesquisa. Foram, então, relacionadas para pesquisa duas duplas por sala. Alterando, deste modo, a faixa etária e a série dos alunos pesquisados. Passando de quatro alunos de sétima série (com idades entre doze e treze anos) para dois alunos de sétima e dois de oitava série (com idades entre doze e quatorze anos).

Para que a aplicação dos questionários ocorresse, enviamos um requerimento formal à Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto-SP (APÊNDICE A), solicitando autorização para a realização da pesquisa e da consequente coleta de dados na referida escola. Este requerimento foi recebido pela autoridade responsável da unidade escolar, que também reconheceu a relevância da pesquisa. Por ser uma pesquisa que envolve indivíduos menores de dezoito anos, foi confeccionado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) destinado aos pais e/ou responsáveis por estes sujeitos de pesquisa. Neste termo consta, no início, os nomes e os dados das pesquisadoras responsáveis e o objetivo da pesquisa. Por meio de referido termo, solicitamos a autorização dos pais e/ou responsáveis para que os sujeitos respondessem três questionários (APÊNDICES C, D e E) relativos à pesquisa e confecção do curta de animação, garantindo que a finalidade destes sim

como, interromper a sua participação por qualquer motivo e em qualquer fase da mesma, sem prejuízos ou sanções.

A autorização da Secretaria Municipal da Educação (ANEXO B) junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e demais documentos exigidos pela Plataforma Brasil foram submetidos ao Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-FFCLRP / USP, para que, com a anuência deste órgão colegiado (por meio de ofício – ANEXO C), fosse iniciada a coleta de dados, por meio de questionários. Ao longo da investigação, o relatório parcial da pesquisa também foi aprovado pelo mesmo. seria unicamente, a da pesquisa. Salientamos que os questionários seriam aplicados em período contrário ao das aulas, não havendo prejuízo das mesmas para os alunos. O local e o horário foram, também, devidamente escolhidos de acordo com a conveniência dos sujeitos e de seus pais e/ou responsáveis, estabelecidos por meio de contato feito pelas pesquisadoras. Esclarecemos, ainda, que foi garantido o sigilo das informações e que eles poderiam solicitar esclarecimentos sobre os resultados parciais e finais da pesquisa sempre que o desejassem, as

3.4. Desenhando a escola: suas vidas, seus espaços e a pesquisa

A coleta dos dados foi baseada em uma preparação anterior alicerçada na pesquisa bibliográfica, a qual forneceu subsídios para a abordagem de todos os envolvidos, desde os responsáveis pela autorização da coleta dos dados na unidade escolar até os responsáveis pelos sujeitos de pesquisa e a forma que o questionário foi elaborado, assim como a sua aplicação. Prevalecendo a preocupação com a ética, o respeito ao ser humano e a cientificidade no trato com as pessoas e na coleta e uso dos dados.

A EMEF Vereador José Delibo foi fundada em 1996, no Jardim Castelo Branco Novo, pela reivindicação da população do bairro por uma escola pública. Atende, atualmente, em torno de seiscentos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, durante os períodos matutino e vespertino. Conta com um espaço físico de 1.276 m² de área construída. Há doze salas de aula, que formam um retângulo e no meio deste há um pátio

semicoberto. Nos dois lados maiores do retângulo estão as doze salas (seis de cada lado), o laboratório de Ciências, as salas de informática e dos armários de cada disciplina com os materiais usados pelos professores e os banheiros dos alunos (masculino e feminino). Nos lados menores, há uma pequena área coberta, a biblioteca, a sala de vídeo, almoxarifado e uma pequena sala ocupada pela coordenação do Programa Mais Educação³⁹. Nesta Unidade Escolar há um espaço não-pavimentado (para penetração das águas fluviais) mais uma área coberta e o refeitório. A escola possui também, para uso dos alunos, uma quadra coberta e uma horta pequenina. Sua última reforma ocorreu em janeiro de 2013, na qual foram construídas a sala do almoxarifado, do Programa Mais Educação, uma nova sala para a Direção e uma pequena sala com mesa, cadeira, computador e escâner para uso dos professores. No IDEB⁴⁰ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2011, a EMEF Vereador José Delibo obteve o melhor resultado entre as escolas públicas de Ribeirão Preto-SP⁴¹. Lecionamos nesta unidade desde o ano de 2005.

Esta escola foi escolhida pela Secretaria Municipal da Educação como a única unidade escolar que receberia o “Projeto Curtas de Animação”, em 2010.

O projeto teve duas fases. A primeira (com a participação de todos os alunos dos anos finais no período matutino) incluiu pesquisa e aulas sobre a localidade nos aspectos históricos, culturais e do meio ambiente, seguido por um processo de seleção entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A segunda fase envolveu a confecção do curta de animação pelo grupo formado pelos alunos selecionados. Além da assessoria da equipe de gestão, duas professoras foram designadas para acompanhar o processo. As duas na primeira etapa e apenas uma delas na segunda. Participamos das duas fases.

Na primeira fase, junto com a professora de Geografia, ministramos aulas e desenvolvemos pesquisas com os alunos sobre Ribeirão Preto-SP. A partir deste ponto os

---

³⁹ Programa do Governo Federal que promove cursos para os alunos (como rádio escolar, dança de rua, robótica, laboratório de ciências) no contra-turno das escolas.

⁴⁰ Índice de avaliação com escala de 0 a 10, criado em 2007 pelo Inep/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação) que avalia escolas de Educação Básica em todo o Brasil, apesar de fazê-lo apenas em relação aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, deixando os demais, como História e Geografia, por exemplo, de fora. De acordo com o portal do IDEB, o indicador “busca representar a qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos”: o fluxo e o aprendizado, o primeiro é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, e o segundo pelo “desenvolvimento dos alunos”, por meio de dados obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil.

⁴¹ Dado que pode ser observado em reportagem do jornal Folha de S.Paulo (2012). Disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/ribeiraopreto/1137326-melhores-escolas-da-regiao-de-ribeirao-preto-destacam-equipe-fixa.shtml>>. Acesso em: 16jun.2013.

alunos teriam subsídios para escrever um texto e fazer um desenho na ficha de inscrição entregue pelo projeto com o tema “A identidade cultural de sua cidade e a relação de seus habitantes com o meio ambiente”. A ficha, em tamanho A4 e com o logo do projeto, contava com duas linhas para identificação do aluno e cinco para o texto, além de um retângulo de 15,5 cm de largura por 6,5 cm de altura para o desenho. No entanto, os alunos podiam extrapolar essas medidas usando o verso da mesma ou até outro tipo de folha para o desenho e/ou a escrita. Os alunos de quinta a oitava série, do período da manhã, participaram ativamente. Este período foi selecionado posto que todo o procedimento (de produção do curta) ocorreria em horário vespertino. A possibilidade de participar da confecção de um curta de animação entusiasmou muitos deles. Foram entregues trabalhos sobre as praças, museus, times de futebol, zoológico, cemitérios, teatros, patrimônio histórico, como antigas fazendas que deram origem ao município e alguns edifícios, o mercado público municipal, igrejas, o solo, a vegetação, a cana-de-açúcar e o café (estas últimas, culturas predominantes na localidade e região na atualidade e no passado, respectivamente) e dos primórdios da fundação da cidade.

Na segunda fase, treze alunos, ao invés dos dez sugeridos anteriormente, foram selecionados para fazer parte de uma equipe, juntamente com a professora designada para acompanhar este processo. Tal fato se justifica pela quantidade de boas pesquisas apresentadas pelos alunos.

Nesta fase, os treze alunos selecionados acompanhados pela professora, juntamente com a equipe do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas, iniciaram o processo de produção do curta-metragem que se estenderia ao longo de cinco dias. No decorrer desses dias, a equipe apresentou aos alunos alguns curtas de animação produzidos pelo mesmo projeto, em outras cidades, para que estes se “familiarizassem” com a linguagem. Depois eles foram levados a experimentar várias formas de produzir animação por meio de métodos anteriores aos atuais, estes últimos ligados às Tecnologias da Informação e Comunicação. Deste modo, começaram a se inteirar das ferramentas e da linguagem usada pelos profissionais do meio. Em círculo, os alunos iniciaram uma discussão sobre o que conheciam da localidade e como estes conhecimentos poderiam fazer parte de um roteiro que apresentasse a cidade para outras pessoas. Nesta conversa, o fio condutor da história foi delineado, além da caracterização de um personagem que por opção dos alunos conduziria a

trama. Todas as etapas eram decididas pelo grupo e votadas em regime de maioria, desde o nome e a escolha do personagem até detalhes do roteiro, da música e das cores das imagens.

Depois de decidido o roteiro, o desenho do personagem, das letras dos títulos, da abertura e do final do filme, além do título do curta, os alunos foram divididos em dois grupos. Um para desenho e animação e outro para sonorização. Os alunos decidiam qual grupo integrar por critério de talento e afinidade.

No grupo de sonorização havia alunos com alguma habilidade musical, posto que toda a parte sonora do curta foi feita por eles, acompanhados pelo diretor de efeitos sonoros do Núcleo. Sons de um trem em movimento ou de um incêndio foram produzidos no estúdio improvisado na biblioteca da escola, assim como trechos ao som de violino, teclado, trazidos pelos alunos, e até de tuba e flauta, estas cedidas pela banda da escola, e executados pelos estudantes.

Conforme os desenhos eram feitos e “filetados”, ou seja, transferidos para a folha final, estes eram então digitalizados e inseridos no programa de animação, pela equipe do Núcleo, e depois coloridos pelos alunos no computador. Ao final de cada dia de trabalho, havia uma reunião na qual um grupo apresentava para o outro o que havia sido feito, e no final, a tarefa diária de casa era escrever um relatório a respeito dos trabalhos daquele dia. No último dia, no encerramento com uma festa de confraternização e entrega de certificados, foi apresentada uma prévia do curta de animação que seria apenas finalizado no estúdio do Núcleo em Campinas. Os alunos se envolveram muito no processo com toda a atividade ocorrida em período contrário ao das aulas. Experimentaram o desenvolvimento de um projeto todo em grupo, com pessoas de idades variadas. Alguns deles chegaram a ser entrevistados por emissoras de televisão da localidade e demonstraram uma boa desenvoltura.

No mês seguinte, várias cópias do curta foram enviadas à escola pelo Núcleo de Cinema de Animação de Campinas via Correio. O curta foi apresentado a alunos, pais e professores em algumas ocasiões. Na formatura das oitavas séries daquele ano, a exibição foi ovacionada.

Para coleta dos dados referentes ao projeto relatado era preciso definir um instrumento. Durante as leituras e estudos para construção de procedimentos técnicos da metodologia da pesquisa, encontramos vários procedimentos de coleta de dados por meio de questionários. Um deles explicitava o envio do questionário ao sujeito de pesquisa. E este, ao

término do preenchimento, deveria retorná-lo ao pesquisador. Esta era a nossa ideia inicial. No entanto, encontramos relatos a respeito do grande número de questionários que não são devolvidos aos pesquisadores. Isto nos demoveu desta ideia. Optamos, então, pela nossa presença, junto ao sujeito de pesquisa, durante a resposta dos questionários.

Nossa pesquisa conta com uma amostra de quatro sujeitos e um tempo relativamente curto para a coleta, portanto, não poderíamos “arriscar” que algum deles não devolvesse o questionário. Ademais, a presença do pesquisador no acompanhamento da aplicação dos questionários é um fator importante, vide reflexão de André (2007) a respeito do retorno dos questionários e das respostas obtidas em uma investigação que desenvolveu. Segundo ela, “é muito provável que, se tivéssemos ido pessoalmente às escolas para explicar seu objetivo e acompanhar sua aplicação, obtivéssemos mais sucesso no número de retornos assim como na qualidade das respostas obtidas” (ANDRÉ, 2007, p. 56). Do mesmo modo, nos preocupamos também com a elaboração dos questionários. As leituras que realizamos ajudaram nossa reflexão para a importância deste processo. Brandão (2007) cita as dificuldades encontradas por sua equipe na elaboração dos questionários (em relação à formulação de questões e da falta de consenso sobre a seleção dos sujeitos de pesquisa).

Nossa elaboração das questões se deu com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa.

Durante o processo de elaboração das questões sempre nos recordávamos da frase de Hill e Hill (2009, p. 83) de que “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um **bom** questionário”. De acordo com os autores, uma pergunta mal elaborada pode influenciar uma interpretação errônea das questões. As nossas perguntas foram elaboradas de forma que o vocabulário utilizado fosse o mais claro possível, devido à faixa etária dos sujeitos de pesquisa, para que estes tivessem compreensão do que estava sendo questionado.

Neste sentido, as questões não deveriam sugerir nem nortear as respostas dos alunos. Após a elaboração das questões, passados dois dias, elas foram lidas de novo. Percebemos que algumas reformulações seriam necessárias e as fizemos. Novamente, aguardamos dois dias e relemos o questionário. Também respondemos às questões. Este período de testes é estritamente necessário. Antes de serem aplicados aos sujeitos de pesquisa, os questionários foram submetidos, junto com o Projeto de Pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o documento de Autorização da Secretaria Municipal da

Educação (para pesquisa na escola), ao Comitê de Ética na Pesquisa da FFCLRP/USP, que fez alguns apontamentos, os quais atendemos em sua totalidade devido à coerência das considerações.

Optamos por um questionário com perguntas abertas, no qual os respondentes podem descrever o que foi questionado por meio das suas próprias respostas. Este tipo de questionário pode apresentar mais variáveis nas respostas, no entanto é possível classificá-las em categorias e calcular o total da resposta (por exemplo, dentre os quatro sujeitos de pesquisa, quantos responderam que havia informações sobre a localidade nos livros didáticos de História e Geografia). Mesmo com esta possibilidade, da qual fizemos uso, nosso intuito era o de que os respondentes tivessem maior liberdade em suas respostas, não estando limitados a assinalar uma única alternativa dentro das possibilidades fornecidas. O fato de nossa amostra contar com apenas quatro sujeitos contribuiu para o êxito neste aspecto.

A aplicação dos questionários (APÊNDICES C, D e E) foi agendada com os alunos e corroborada pelos seus pais. Conversamos com os estudantes sobre o dia mais conveniente para o agendamento. Após agendar com o aluno, este conversava com os pais e/ou responsáveis e trazia a resposta sobre o acerto da data. Como já fora mencionado, a escola, na qual a pesquisa foi aplicada, faz parte de um projeto do Governo Federal denominado “Mais Educação”, e este, promove cursos (capoeira, jornal, rádio escolar, laboratório de Ciências, robótica e dança) para os alunos da escola no contra-turno das aulas. Três dos quatro alunos selecionados para a pesquisa estavam participando deste projeto, o que facilitou os agendamentos para o horário em que permaneciam na escola. Deste modo, não estaríamos atrapalhando as suas rotinas. Outra conveniência para eles, também, foi o fato dos três estarem cursando as oficinas no mesmo dia da semana, a quinta-feira. Eles tinham as aulas normais de seu turno (matutino) até às onze horas e trinta minutos da manhã, após este tempo, almoçavam no refeitório, e no horário combinado conosco, ao meio-dia, já estavam à nossa espera. A aplicação dos questionários, para a maioria dos sujeitos, se deu no laboratório de Ciências, que conta com duas mesas amplas, nas quais os alunos se alojaram distantes uns dos outros.

Passamos as instruções gerais, ou seja, explicamos sobre a pesquisa e comunicamos que deveriam responder o que lembrassem a respeito do processo de confecção do curta. Salientamos que os alunos não seriam avaliados/classificados nem identificados. O objetivo era fazer com que eles não se sentissem pressionados, um efeito que a avaliação formal do ensino tradicional geralmente produz nos alunos. O fato de lecionarmos nas salas

dos participantes poderia fazer com que se sentissem comprometidos em responder “de forma correta”, ou seja, como gostaríamos de ler em uma avaliação. Assim sendo, foi explicado que não era preciso “dar a resposta certa”. Isto ficou evidente quando, no ato do preenchimento dos questionários, alguns alunos nos chamaram para que explicássemos o sentido de alguma questão ou se haveria problema se deixasse alguma delas em branco. Respondemos que deveriam escrever o que lembrassem e que procurassem responder todas as questões. Eles tiveram dúvidas quanto à sua produção para a seleção (se haviam feito um texto e um desenho ou apenas um desenho).

Com o final da aplicação dos questionários, os alunos quiseram saber quando “nos formaríamos” no curso que estávamos realizando e, também, o que era um Mestrado. Tais dúvidas foram prontamente respondidas. Ficamos satisfeitas em presenciar a curiosidade do grupo a respeito da pesquisa. Os alunos levaram, em média, trinta minutos para responder os três questionários. Este dado nos levou a uma questão interessante. O quarto aluno, que agendou conosco para uma terça-feira, respondeu ao questionário sozinho e em um outro ambiente, gastando para isso, uma hora e vinte minutos. Além do dia da semana, este foi o questionário que “inaugurou” a coleta de dados da presente pesquisa. Neste dia, devido ao horário escolhido pelo sujeito, a escola não contava com o laboratório de Ciências ou a biblioteca, para esta coleta de dados. Esta foi realizada em uma sala anexa à dos professores. No entanto, eles não estavam presentes. Apenas um ou outro apareceu, mas apenas de passagem pelo ambiente, que era tranquilo e contava com mesa e cadeiras. O aluno teve dúvidas quanto à confecção do texto antes da produção do curta. Suas perguntas giraram em torno da parte um do questionário (APÊNDICE C).

Com o término dos questionários, estes foram digitalizados. As perguntas e as respostas dos alunos foram compiladas em quadros (APÊNDICE F). Cada pergunta ocupou um quadro e as respostas foram copiadas lado a lado, para uma melhor visualização, análise e comparação das mesmas.

4. AS DUAS MARGENS DO RIO

Roma, Itália, 2011.
Fonte: Arquivo pessoal.

4.1. A Pesquisa e a sua motivação: a razão de ser e de estar professora

Neste capítulo final, relataremos a relação entre a produção do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café* e o estudo da História e da Geografia na Localidade, por meio da descrição do curta e pela análise dos dados coletados na pesquisa. Este último que se deu, principalmente, pela aplicação de um questionário aos alunos sujeitos da amostra.

As duas margens do rio são, de um lado (uma margem), ou seja, uma reflexão sobre o Magistério, e do outro, a produção acadêmica. No decorrer da pesquisa, navegamos de um lado para o outro deste rio todos os dias, buscando promover uma união entre os dois, em um ir e vir contínuo.

Durante nossa formação inicial em História, sentimos certa desvalorização das disciplinas pedagógicas que compõem o currículo, por parte dos alunos e até de alguns docentes. Como alunas, tínhamos dificuldades em entender o porquê da necessidade de estudarmos essas disciplinas do campo da Didática. Pensávamos que bastava apenas dominar os conteúdos específicos da História para saber ensiná-los. Esta nossa percepção enganosa veio a se deteriorar ao começarmos a lecionar no Ensino Fundamental. Foi somente após estarmos, literalmente, em sala de aula que percebermos que o Magistério vai muito além de apenas “dominar o conteúdo específico de uma área do conhecimento”.

É quase desnecessário mencionar que conhecer a fundo o que se vai ensinar é ponto preponderante, no entanto, o ensino caminha junto com a aprendizagem, e neste ponto a formação nas chamadas “Disciplinas Pedagógicas” faz falta. Procuramos na Pós-Graduação esta formação que não tivemos. E junto com essa vontade de nos aperfeiçoarmos, veio o interesse em conhecermos mais e direcionar a nossa carreira para a pesquisa em Educação. Trilhamos este caminho iniciando pelo Ensino de História, e depois também em Geografia, por meio de dois cursos de Especialização em Educação e, por fim, culminando em um Mestrado na área. Ou seja, procuramos suprir nossa formação por meio de processos formativos constantes, cursos livres e de extensão, leituras, palestras, além de pesquisas e aulas do Programa de Mestrado e da participação no Grupo ELO.

Isto incorre na figura do professor da Educação Básica como um pesquisador, questionando constantemente a sua prática e aperfeiçoando a sua formação, em uma busca do caminho que se quer seguir, firmando posições. Isso traz segurança nas suas escolhas, e esta segurança possibilita argumentar quando se é inquirido sobre determinada atitude tomada no exercício da profissão, tanto em sala de aula quanto fora dela. Deste modo, concordamos com Demo (2005, p. 2) quando afirma que “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como *atitude cotidiana*”. Porquanto, “não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança” (DEMO, 2005, p. 8).

Esta dissertação partiu da reflexão sobre a prática diária e a necessidade da pesquisa para a mesma, com relação ao uso das imagens nas aulas de História e o seu maior aproveitamento. Tendo sido sequenciada pela participação em um projeto que envolveu

História e Geografia na Localidade, por esta abordagem, mas que poderia abarcar outros componentes curriculares (por exemplo, as Ciências) e temas transversais (como o Meio Ambiente).

Para poder estudar como a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar (ou não) na aprendizagem de conhecimentos da História e Geografia local, foi preciso ouvir estes sujeitos. E para este exercício teórico, se fez imperativo analisar, sob a ótica dos alunos envolvidos, quais os impactos na aprendizagem dos conhecimentos de História e Geografia local, possibilitada pela participação no Projeto “Curtas de Animação”. A via escolhida para este propósito foi a da aplicação de questionários.

Com base nos referenciais teóricos, partiremos para a análise dos dados coletados sobre processo de produção do curta de animação e o seu produto final, mas antes finalizaremos a descrição desta produção, iniciada na Introdução e na seção três, para compreender todas as etapas do projeto.

4.2. O curta de animação: a Localidade em imagem e movimento

Consideramos, diante do exposto, voltarmos nossa atenção para o Projeto “Curtas de Animação”. Nele, treze alunos participaram, no ano de 2010, e o produto final foi o curta denominado *Ribeirão Preto – terra do café*. Tal projeto propôs aos alunos que trabalhassem um panorama da História de Ribeirão Preto-SP e de seu espaço. Foi sugerido que tal panorama fosse narrado por meio de um personagem. O grupo chegou à conclusão de que seria interessante interligar a história de vida do personagem com a da localidade de Ribeirão Preto.

O curta de animação narra a trajetória de um personagem fictício, um imigrante italiano denominado Paschoal, que se aventura a viver em Ribeirão Preto para trabalhar, no início, na lavoura de café. A história de um homem comum realizando transformações. Com as mudanças no eixo econômico ribeirão-pretano, ele passou a ser um cortador de cana-de-açúcar. Viu a urbanização da cidade e os problemas dela advindos. Por conta deste aspecto, foi necessária também a pesquisa em bibliografia referente à História da localidade.

Dentre os autores que discutem diversos aspectos locais, como a fundação da cidade, o apogeu do café, a imigração e o processo de urbanização, destacamos a opção por obras de alguns historiadores, arquitetos e economistas que empreenderam a heroica missão de resgatar a História de Ribeirão Preto-SP, desde a sua fundação até a atualidade. Uma história observada por três diferentes pontos de vista, de acordo com a área. Houve a preocupação em selecionar obras embasadas em pesquisa documental e entrevistas, alicerçadas por uma bibliografia relevante. Nossa intenção era delinear o contexto da época retratada no curta de animação: do período cafeeiro à cultura da cana-de-açúcar. Contudo, apenas no sentido de apresentar um panorama para a compreensão no estudo da produção do curta de animação.

Neste momento, realizamos uma descrição pormenorizada da história que se passa no curta de animação (referente à História da localidade de Ribeirão Preto), sendo esta importante para a compreensão das aprendizagens que podem ter sido possibilitadas aos alunos. Para que pudessem retratar por meio de desenhos os ambientes (cenários) onde se passaria o enredo da produção, os alunos usaram imagens da localidade, pesquisadas em livros e revistas do acervo das bibliotecas escolar e da sala de Coordenação, a qual conta com obras de consulta para uso dos professores. Por meio da observação dessas fotografias, os alunos e a professora produziram os desenhos de locais de referência na cidade (interior e exterior de um teatro, o edifício onde se localiza uma famosa choperia, uma das antigas estações de trem, hoje desativada, e os canaviais que circundam a cidade).

Outros ambientes foram reproduzidos de acordo com o olhar destes estudantes sobre a cidade: edifícios residenciais e comerciais da área central, o moedor de cana-de-açúcar, no qual por uma extremidade era introduzida esta espécie vegetal, enquanto pela outra era expelido o açúcar e o etanol (Figura 42). Representação da dinâmica desta produção como geradora de riquezas, mas também de problemas, como a da queima da palha da cana-de-açúcar, sendo esta exposta pela “chuva” de fuligem sobre a cidade, cobrindo os edifícios retratados, tanto os comerciais e residenciais (Figura 43), como históricos (Figura 44).

Figura 42 – O moedor de cana-de-açúcar. Cena do curta de animação.

Fonte: Ribeirão Preto – terra do café (2010).

Figura 43 – Fuligem da queima da palha da cana-de-açúcar caindo sobre a área urbana. Cena do curta de animação.

Fonte: Ribeirão Preto – terra do café (2010).

Figura 44 – Fuligem da queima da palha da cana-de-açúcar caindo sobre o Theatro Pedro II. Cena do curta de animação. Fonte: Ribeirão Preto – terra do café (2010).

Os edifícios históricos foram escolhidos pelos alunos por representarem, de acordo com a visão deles, marcos referenciais da História de Ribeirão Preto: o Theatro Pedro II (Figura 44) e o edifício Meira Junior (Figura 45). Este último aloja a famosa choperia Pinguim que, segundo Sunega (2011, p. 85), é “a mais tradicional do Estado de São Paulo”. Estes dois edifícios mais o prédio que abrigou o Palace Hotel formam o conjunto arquitetônico denominado “Quartirão Paulista”. Estes têm à sua frente, a Praça XV de Novembro. O Theatro Pedro II, projetado pelo arquiteto Hyppolito Pujol Junior, financiado pela Companhia Cervejaria Paulista e inaugurado em 1930, teve sua restauração finalizada em 1996, após ter permanecido fechado por muitos anos devido a um incêndio que queimou grande parte da construção. O Palace Hotel também passou por um restauro, concluído em 2011, e no espaço passou a figurar um centro cultural.

Este conjunto arquitetônico foi decretado como “Bens Considerados de Valor Histórico e Cultural” por meio de Legislação Municipal (Lei nº 4.584, de 13 de março de 1985), e tombados por Legislação Estadual pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat), de acordo com o *site* do Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto. O teatro, em maio de 1982, e os demais edifícios e a praça, em dezembro de 1993.

Figura 45 – Paschoal, personagem principal do curta, toma chope no Pinguim, famosa choperia da cidade, localizada no Edifício Meira Júnior. Cena do curta de animação.

Fonte: Ribeirão Preto – terra do café (2010).

Alguns pesquisadores da História de Ribeirão Preto criticam a valorização que é atribuída à área central da cidade, da qual o “Quartirão Paulista” é destaque. Segundo esta visão, o centro da cidade foi o local de lazer, trabalho e morada de uma “elite” que dominou a localidade, econômica e culturalmente, durante muitos anos. Havia no “entorno da Praça XV, palacetes e residências dos mais importantes fazendeiros e de burgueses que enriqueceram com o comércio do café” (SUNEGA, 2011, p. 25), enquanto a população trabalhadora habitava os bairros no entorno, a cidade havia passado por um processo de “higienização”. Para Faria (2006, p. 37), “desde a primeira sessão da Câmara Municipal, em 1874” tratou-se da “concepção de um projeto urbano definido por políticas públicas delimitadas nos campos da higienização, da ordenação e do embelezamento”. Ainda segundo Faria (2006), o processo de modernização ocorrido no centro dividiu a cidade em duas: uma moderna, “higiénica” e embelezada, outra desprovida das melhorias. Cidades estas delimitadas pelo córrego Ribeirão Preto e a linha férrea, “limites que definiam uma incompatibilidade física e social entre a cidade rica, bela e salubre da cidade pobre, feia e suja”, sendo esta última “moradia de grande parte da massa de trabalhadores, em sua maioria também pobres” (FARIA, 2006, p. 49). Ou seja, a divisão entre a pujança da região central e a precariedade do Núcleo Colonial Antônio Prado (Figura 46).

Figura 46 – Croqui do Núcleo Colonial Antônio Prado e centro da cidade sobrepostos à malha urbana atual de Ribeirão Preto.

Fonte: Manhas e Manhas (2011, p. 17).

Atualmente, com a expansão da cidade, a elite não faz mais da região central seu local de moradia, preferindo viver em outras regiões, em especial a zona sul de Ribeirão Preto, representada pela avenida João Fiúza e cercanias.

Apesar de localizar parte da história na região central, os alunos também retrataram a estação de trem denominada Barracão (Figura 47), localizada no bairro operário, o Barracão de Cima (que já fez parte do Núcleo Colonial Antônio Prado). Do mesmo modo,

como retrataram a área rural nas plantações de café (Figura 48) e cana-de-açúcar. Neste ponto podemos constatar a absorção de um outro discurso, o da “vocaço” da cidade para o agronegcio, reforçada pela propaganda da indstria de acar e lcool, e do perodo do caf, caracterizado pela riqueza e crescimento da cidade, arraigada na memria da populao pela sua nfase. O caf est presente no hino (ANEXO D), na bandeira (Figura 49) e no braso do Municpio (Figura 50). Nestes dois ltimos podemos observar ramos da planta. O nome do curta de animao, *Ribeiro Preto — terra do caf*, foi extrado de uma das estrofes do *Hino a Ribeiro Preto*⁴² que diz: “Ribeiro Preto, terra do caf/ Orgulho de So Paulo e do Brasil” (ANEXO D).

Figura 47 – O imigrante italiano Paschoal chegando de trem em Ribeiro Preto. Cena do curta de animao.
Fonte: Ribeiro Preto – terra do caf (2010).

Figura 48 – Paschoal trabalhando no plantio do caf. Cena do curta de animao.
Fonte: Ribeiro Preto – terra do caf (2010).

⁴² Disponvel em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/i71hino.htm>>. Acesso em: 02dez.2012.

Figura 49 – Bandeira de Ribeirão Preto. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/i71bandeira.htm>. Acesso em: 02 dez. 2012.

Figura 50 – Brasão de Ribeirão Preto. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/i71brasao.htm>. Acesso em: 02 dez. 2012.

O perfil comercial da cidade que existiu desde a sua fundação, e que caracteriza a cidade hoje como um importante polo de comércio e serviços não foi retratado pelos alunos participantes. Mesmo pelos que tiveram contato com as múltiplas “faces” da cidade por meio de aulas e pesquisas.

Na urbanização de Ribeirão Preto-SP, podemos constatar a importância de uma narrativa visual construída pelas “elites” locais, inspiradas nas reformas urbanísticas ocorridas em Paris-França, durante o período conhecido como *Belle Époque*⁴³. Tentaram fazer da localidade uma “*Petit Paris*” (PAZZIANI, 2007, p. 3), investindo no embelezamento da área central e transferindo para a periferia o que deveria ficar oculto, como hospital, leprosário, matadouro público, o cemitério etc. Para Mello (2011, p. 46), “ser a ‘pequena Paris’ era viver a representação da riqueza que convém a estes homens, cujas construções e suas grades expulsam os populares para os arredores da cidade”. Nesses arredores nos quais predominavam “a poeira (não asfaltamento), a escuridão da noite (não iluminação pública), o baixo meretrício (não as coristas e atrizes das grandes Companhias de Teatro) e as residências daqueles indesejados pelo universo ‘polido’ e ‘educado’” (MELLO, 2011, p. 46).

Paschoal, o personagem principal do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café*, é um imigrante italiano que, como muitos outros, aportou na Estação Barracão em Ribeirão Preto (Figura 47) para trabalhar nas lavouras de café (Figura 48). A estação recebeu este nome por conta de uma hospedaria que funcionava no Núcleo Colonial Antonio Prado. Como relatam Souza, Soriani e Zampollo (2012), os bairros ao redor desta estação eram denominados Barracão de Cima (o atual bairro Ipiranga) e Barracão de Baixo (atual bairro Campos Elíseos).

O Núcleo Colonial Antonio Prado foi implantado em terras devolutas, e “entre os núcleos coloniais criados no estado de São Paulo após 1885” e era “o único situado em uma área recém-desbravada pelo café” (SILVA, 2008, p. 56). Segundo Silva (2008, p. 56), “a proposta é que servisse de viveiro de mão-de-obra para as fazendas da região, atendendo às exigências do complexo de atividades que envolvia a produção cafeeira”.

Na história que se desenrola no curta de animação, Paschoal tem sua história atrelada ao desenvolvimento da cidade. Observa seu crescimento. Vê a construção do Theatro Pedro II, enquanto está sentado tomando chope, outro símbolo da cidade. Algo recorrente na vida dos ribeirão-pretanos é a curiosidade que as pessoas de fora da cidade têm em relação ao famoso chope da cidade. O mesmo já foi produzido nesta localidade pela Cervejaria Antártica, o que suscitava lendas sobre a bebida, com relação à qualidade da água (para

---

⁴³ Período histórico entre o final do século XIX e o início do século XX, de grande movimentação cultural e artística na França, que influenciou também a moda, comportamento, arquitetura em vários países, inclusive, no Brasil.

produção da mesma) e de uma serpentina subterrânea que a conduziria diretamente da fábrica até a choperia Pinguim, no Edifício Meira Júnior (no Quarteirão Paulista, Figura 15), passando, inclusive, por baixo do ribeirão Preto, devido à antiga localização⁴⁴ da empresa às margens deste na avenida Jerônimo Gonçalves. O conjunto de edifícios que formam o Quarteirão Paulista tem a sua história entrelaçada ao da companhia Cervejaria Paulista (que mais tarde se uniria à Companhia Antártica formando a Companhia Antártica Níger S.A.). Segundo Sunega (2011), da sua diretoria surgiu a vontade de construir, no entorno da Praça XV de Novembro, um teatro de ópera, o Theatro Pedro II, e um edifício que comportaria escritórios e uma confeitaria, o Edifício Meira Júnior, o qual recebeu o nome do presidente da referida Companhia.

Paschoal trabalha na moagem da cana-de-açúcar, ajudando a gerar a tão afamada riqueza do município e de sua região, que lhe valeu o apelido jocoso de “Califórnia Brasileira”⁴⁵. Sobre sua cabeça cai a fuligem da queima da palha da cana-de-açúcar que cobre o céu e o chão da cidade. Ao se banhar com as águas do Aquífero Guarani, que “repousa sob os pés” dos ribeirão-pretanos, faz-se mais forte. São as águas-espinafre que fortalecem este Paschoal-Popeye⁴⁶ (Figuras 51 e 52). Termina assistindo à sua história entrelaçada à da cidade de uma das cadeiras do majestoso teatro com nome de imperador (Figuras 53 e 54), sendo personagem principal e espectador desta história-estória construída pelos alunos⁴⁷, em um exercício de criatividade no qual seria possível banhar-se diretamente nas águas do Aquífero Guaraní, retiradas de um poço.

⁴⁴ Hoje o prédio está vazio. O chope desta marca não é mais produzido em Ribeirão Preto.

⁴⁵ Nome propagado na década de 1990, em que a riqueza da cidade foi exibida em um programa de televisão, no qual era apontada como local onde as pessoas vinham “fazer riqueza”. Episódio bastante criticado, tanto em estudos como na produção cultural, que podemos observar nos versos da música “Não existe Califórnia Brasileira” da Banda Distúrbio Mental: “Não existe Califórnia Brasileira/ Não! Califórnia Brasileira/ Não tudo isso é besteira/ Não Califórnia Brasileira!/ Propaganda mentirosa da Burguesia Dominante!/ Pra trazer a mão-de-obra barata do migrante retirante”. Disponível em: <<http://letras.mus.br/disturbio-mental/235945/>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

⁴⁶ Personagem de quadrinhos, criado pelo estadunidense E. C. Segar, em 1929, e adaptado, anos depois, para o desenho animado. Ao comer espinafre, Popeye ficava mais forte para enfrentar seus adversários.

⁴⁷ Sob a orientação da equipe do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas, no Projeto “Curtas de Animação”.

Figura 51 – Em meio a queda da fuligem da queima da palha da cana-de-açúcar, Paschoal se banha nas “águas do Aquífero Guarani”. Cena do curta de animação.
Fonte: Ribeirão Preto – terra do café (2010).

Figura 52 – Após banhar-se nas “águas do Aquífero”, Paschoal fica forte e musculoso. Cena do curta de animação.
Fonte: Ribeirão Preto – terra do café (2010).

Figura 53 – Paschoal assiste a saga da sua vida de uma das primeiras cadeiras do Theatro Pedro II. Cena do curta de animação.
Fonte: Ribeirão Preto – terra do café (2010).

Figura 54 – Paschoal em um monociclo em cena final do curta de animação.

Fonte: Ribeirão Preto – terra do café (2010).

4.3. Os questionários: conhecendo o curta de animação sob a ótica dos alunos

Como havíamos relatado no capítulo três, quatro dos alunos participantes da produção do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café* foram selecionados. A eles foi aplicado um questionário, dividido em três partes (APÊNDICES C, D e E), que abordou os três momentos do processo de produção do curta de animação (o antes, o durante e o depois). Por meio desta divisão, podemos descrever e compreender todas as etapas do processo de produção do curta de animação, reconstruídas pela fala dos alunos participantes, além de analisar, sob a ótica dos mesmos, quais os impactos na aprendizagem dos conhecimentos de História e Geografia local, que são dois dos nossos objetivos específicos.

Os alunos foram identificados pelas letras A, B, C e D. Os três questionários foram aplicados e contavam com cinco perguntas cada.

De posse dos questionários respondidos, optamos por dispô-los em quadros (APÊNDICE F) para traçar um plano de análise das respostas. Alocá-las deste modo nos possibilitou traçar um panorama das mesmas permitindo também compará-las.

O procedimento que adotamos para analisar as respostas envolveu um trabalho cauteloso, pautado pela busca de sutilezas, sinais e pequenas pistas, tal como é destacado por Ginzburg (2007). É possível perceber em algumas das obras do autor, o apreço que este tem em relação às investigações, pelas descrições dos caminhos percorridos para

chegar a determinados resultados. Tinem e Borges (2003) destacam o fato dos livros mais conhecidos de Ginzburg tratarem de interpretação iconográfica, processos inquisitoriais, feitiçaria e mitologia, além de apresentarem dados de origens variadas e, ao mesmo tempo, apontarem novos indícios e descortinarem um quadro complexo de possibilidades e constatações. Buscamos a análise tanto nas respostas quanto nos silêncios, em uma questão cuja resposta estava em outra pergunta. Elas podem revelar muito mais do que aparentam. O fato de os respondentes dos questionários serem crianças fez com que tivéssemos olhos ainda mais atentos. Por exemplo, para contar a História de Ribeirão Preto por meio do curta de animação, os alunos escolheram como cenários alguns edifícios ligados à elite que dominava a localidade. No entanto, ao escolher o personagem que conduziria o enredo escolheram um “homem comum”, como um deles respondeu: “um trabalhador do campo, homens que ajudaram Ribeirão a crescer”.

Relatamos na sequência, nossas percepções sobre as respostas dos alunos participantes, sempre levando em conta as questões norteadoras da pesquisa e os referenciais de análise já apresentados. Dividimos em três seções ou blocos, pois apresentamos nossas descrições analíticas de acordo com os três questionários aplicados.

4.3.1. Questionário 1: momentos iniciais da participação dos alunos no Projeto “Curtas de Animação”

O início do trabalho com os questionários deu-se por meio de uma pequena introdução na qual explicávamos para os alunos que o que estávamos fazendo era parte de uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade de São Paulo (USP). Esclarecemos que a ideia da pesquisa era entender o que eles aprenderam ao participar do já referido projeto. Destacamos que a participação deles era muito importante para a pesquisa.

No primeiro questionário (APÊNDICE C), as questões estavam relacionadas à participação dos alunos na seleção inicial que foi realizada para o ingresso na produção do curta de animação. Tal seleção envolveu a escrita de um texto e a produção de um desenho sobre o tema da identidade com a localidade de Ribeirão Preto. Ou seja, deveriam escrever

um texto e esboçar um desenho com o tema “a identidade cultural de sua cidade e a relação de seus habitantes com o meio ambiente”.

Um dos alunos não se lembrou do tema de seu texto (aluna A) e outro (aluna D) afirmou não tê-lo feito. Os dois que se recordaram do texto (alunos B e C) escreveram sobre a Praça XV de Novembro e o Jardim Japonês⁴⁸. Quanto aos desenhos, os quatro alunos afirmaram tê-los feito, porém um deles (aluno B) não se lembrou do tema do mesmo. Eles retrataram o “Zoológico⁴⁹”, o Jardim Japonês e o Theatro Pedro II. Na hora de descrever os seus desenhos, os alunos tiveram dúvidas com relação ao que haviam desenhado. Chamou-nos a atenção o fato do aluno B ter escrito o texto sobre a Praça XV de Novembro e não ter se lembrado do tema do seu desenho, sendo que a proposta envolvia a produção de um texto e de um desenho que versassem sobre o mesmo assunto. Também nos atentamos àquele que afirmou não ter se lembrado do seu texto (aluna A), no entanto, a referida aluna foi a que detalhou com relação ao seu desenho. O seu comentário indica o detalhamento realizado:

— *O meu desenho foi tipo um zoológico. [Eu] Me lembro que no desenho tinha alguns animais e pessoas, além de uma paisagem com uma lagoa bem grande.*

A aluna C, que desenhou o Jardim Japonês, afirmou ter se preocupado em retratar:

— *[...] toda a sua rica diversidade que a cultura japonesa tem e a beleza da natureza que o jardim oferece.*

Já a estudante que afirmou não ter produzido o texto (aluna D), ficou em dúvida quanto ao seu desenho, porém acreditava que fosse o Theatro Pedro II e comentou que:

— *[...] eu fiz bem parecido com suas cores e formas para parecer bem com o original.*

Tal resposta indica que houve uma dúvida inicial, depois superada.

Para escrever o texto e confeccionar o desenho, os alunos poderiam buscar informações onde preferissem (livros, revistas, jornais, Internet etc.). A maioria afirmou ter

⁴⁸ O Jardim Japonês é uma área paisagística construída no Bosque Municipal Fábio Barreto em 1969, em homenagem à imigração japonesa no município. O paisagismo do jardim de vinte mil metros quadrados foi elaborado por Mitsutery Nagamune (ROSA; SILVA, 2013).

⁴⁹ “Zoológico” é a forma como o aluno se referiu ao Bosque e Zoológico. Foi implantado como “bosque” em 1937 pelo Prefeito Fábio Barreto. Atualmente é denominado Bosque e Zoológico Municipal Fábio Barreto.

realizado a pesquisa na Internet, sendo que a aluna D também comentou sobre ter incluído revistas em sua pesquisa. Apenas um dos alunos (aluna C) afirmou ter se informado sobre pontos turísticos da cidade (sem relatar quais) e que optou por desenhar o Jardim Japonês por já ter visitado o mesmo, segundo a aluna C:

— [...] *ficou mais fácil de desenhar.*

Neste item ela não informou se havia estado no local especialmente para confeccionar o desenho ou se este fora a partir de sua memória.

Os participantes afirmaram não ter apresentado dificuldades em encontrar informações sobre a localidade, principalmente por terem feito a pesquisa na Internet. A aluna C desenhou o Jardim Japonês e para isso teve que visitar o local. Ela explicou que:

— *Visitei o lugar e desenhei conforme olhava para a paisagem.*

Para a aluna D, que pesquisou na Internet, o comentário indica o seu motivo:

— *Foi interessante, pois eu consegui deixar o meu desenho mais interessante e melhor para ser escolhido.*

Esta é a segunda resposta na qual esta aluna mostrou-se preocupada com o processo seletivo para participar do projeto. Ao ser indagada se já havia feito alguma pesquisa sobre Ribeirão Preto antes de participar do projeto para a produção do curta, respondeu:

— *Eu pesquisei sobre os pontos turísticos de Ribeirão Preto, pois achei que provavelmente eles [os selecionadores, organizadores] gostariam de fazer sobre isso.*

Sua resposta indica que ela fez o que julgava que seria adequado. Ela demonstrou seu interesse em participar.

Ainda com relação a esta questão, todos os sujeitos responderam afirmativamente, contudo um deles (aluna A) não se lembrou a respeito de quem solicitou a pesquisa nem o seu motivo. O aluno B relatou ter feito sobre:

— [...] *a cana-de-açúcar em Ribeirão Preto, para saber dos problemas causados por ela à cidade.*

A aluna C relatou sobre ter feito pesquisas sobre a História de Ribeirão Preto com intuito de:

— [...] *procurei saber um pouco mais sobre a história da cidade, seus museus, como o 'Museu da Café'⁵⁰, que faz parte de nossa História.*

Com isso, notamos que os temas envolvendo a localidade não eram totalmente desconhecidos pelos alunos, tanto pelo fato de alguns já terem feito pesquisas sobre a História, Geografia e Meio Ambiente na Localidade, quanto por sua vivência na cidade.

Com o intuito de saber se os alunos lembravam de seus livros de História e Geografia (como fontes de pesquisa) para escrever o texto ou fazer o desenho, perguntamos sobre os livros e se eles foram usados como fontes de dados.

Dois alunos, B e C, disseram que os livros de História e Geografia usados naquele ano não apresentavam informações que eles pudessem usar na confecção de seus textos. A aluna A explicitou ter levantado dados de que Ribeirão Preto fora a maior produtora de café, tendo alcançado depois o mesmo patamar com a lavoura canavieira. No entanto, tal aluno não relatou se esses dados estavam presentes no livro de História ou no de Geografia. A aluna D afirmou não se lembrar se este assunto estava presente ou não nas referidas obras. Destacamos que três alunos opinaram em relação à ausência de informações sobre a localidade nos livros de História e Geografia. O aluno B comentou que:

— [...] *não havia porque o livro era usado em várias cidades de lugares diferentes.*

Tal resposta convalida a ideia de que a produção de livros didáticos no Brasil não prioriza as diversas localidades brasileiras, conforme já refletimos no capítulo dois. A produção em âmbito nacional e em alta escala não permite uma regionalização, muito menos que uma dada localidade tenha algum destaque. Os livros didáticos priorizam os grandes centros ou as cidades consideradas importantes por algum aspecto histórico,

---

⁵⁰ Museu localizado no campus da USP de Ribeirão Preto.

geográfico ou outro. A aluna C, que afirmou ter visitado e desenhado o Jardim Japonês, concluiu que:

— *No livro de História e Geografia não se fala sobre o Jardim Japonês.*

A aluna D acreditava que:

— *[...] o livro de História e Geografia era mais para falar das coisas que aconteceram e não para falar de Ribeirão Preto, mas seria interessante se tivesse.*

Tal resposta nos leva a questionar qual a concepção de ensino de História e Geografia o aluno possui. Talvez seja o de um ensino estritamente relacionado ao que rotineiramente é apresentado via livro didático. Seu comentário a respeito de ser interessante que os livros trouxessem informações sobre seu próprio local de vivência indica que o aluno D gostaria que a localidade fosse retratada também nos livros. Salientamos que as editoras brasileiras, normalmente, produzem coleções didáticas que visam ser distribuídas para o amplo território nacional, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Por outro lado, para os anos iniciais, encontramos obras ou coleções didáticas de caráter mais regional ou mesmo estadual.

A aluna C notou a ausência do seu objeto de pesquisa, o Jardim Japonês, nos livros de História e Geografia. Ela afirmou ter tido dificuldade na pesquisa com relação ao jardim e que baseou sua produção na observação que realizou no próprio local visitado por ela.

A aluna D escreveu que os livros tratam de fatos ocorridos:

— *[...] não para falar de Ribeirão Preto.*

É interessante esta concepção, que exclui a localidade da História e da Geografia veiculadas pelos livros didáticos. Conforme está claro, o livro didático não promove o ir e vir entre a realidade local/global permanecendo a ideia de que quem deve fazer este movimento é o professor. Salientamos que em um dos livros didáticos usado pelos alunos (o de Geografia), durante o desenvolvimento do projeto, apresentava imagens de Sobradinho, na Bahia, de uma aldeia localizada no Oeste da África, da Ilha de Bornel, de uma cidade na

Noruega, de uma paisagem agrária nos Estados Unidos, uma fotografia de Londres, na Inglaterra, no entanto, não trazia nenhuma imagem sobre Ribeirão Preto ou mesmo sobre a região dessa localidade.

As imagens usadas em livros didáticos têm um alto custo, por isso muitas editoras optam por fotografias e imagens adquiridas por bancos de imagens públicos, conforme já explicitamos anteriormente.

4.3.2. Questionário 2: trabalhando na produção do curta de animação

O segundo questionário (APÊNDICE D) objetivou conhecer a percepção dos alunos quanto à produção do curta e quanto se recordavam do processo.

Ao serem questionados sobre o processo de escolha do personagem que protagonizou o curta de animação, todos os alunos se lembraram do processo. O aluno B citou o processo de seleção do personagem. Este se deu por meio da escolha de um dos desenhos trazidos pelos alunos por meio de votação. Essa eleição ocorreu após a construção da história e da definição do personagem principal. Todo o processo foi decidido em grupo, orientado pela equipe do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas. A aluna A relatou que:

— [...] foi feito um sorteio, o professor foi escolhendo um por um e falando o que ele poderia desenhar e a criança escolhia o que queria desenhar e já começava a desenhar.

Esta pessoa a quem a aluna se refere como “professor” era um dos coordenadores do projeto. Ele conduziu a maior parte das etapas da confecção do curta de animação. O processo relatado ocorreu após a seleção do personagem, quando os alunos começaram a trabalhar em cada quadro que daria origem à animação. Neste momento, eles haviam decidido um “fio condutor” para a história e tinham um *storyboard*⁵¹, confeccionado pelo próprio grupo. A série de ilustrações permaneceu colada na porta de um armário para ajudar a direcionar as ações até o final do trabalho de produção. Era interessante ver os alunos

---

⁵¹ *Storyboard* é uma série de ilustrações e esboços, em sequência, gerados com base nas indicações do roteiro, que serve como um guia visual da produção. Com ele, é possível visualizar como será uma animação ou um filme.

se conduzirem até o *storyboard* para checar informações sobre o trabalho, e para avaliar o mesmo, ou seja, verificar se estavam cumprindo o programado ou como deveriam proceder. Como eles já sabiam o que deveria ser feito, cada um deles pode escolher o que gostaria de fazer: desenhar ou participar da sonorização do curta. Os que optaram por desenhar podiam escolher qual das cenas da história retratariam. A aluna D trouxe informações sobre o personagem, segundo ela:

– [...] o personagem era um trabalhador.

A relação entre o personagem e a História de Ribeirão Preto foi percebida por duas diferentes maneiras pelos alunos. A aluna C e a aluna D afirmaram que o personagem tinha algo a ver com a História da localidade, no entanto, a aluna A e o aluno B não reconheceram tal relação.

Na semana em que foi produzido o curta de animação, o objetivo do grupo era de que o personagem principal tivesse a sua história interligada à da cidade. Seu nome, Paschoal, foi proposto por alguns alunos que haviam conhecido a história de um antigo morador de Ribeirão Preto, Paschoal Inecchi, um imigrante italiano que fez fortuna na cidade, além de atuar politicamente. Atualmente, tem seu nome estampado em uma importante avenida da cidade (principal caminho para uma das saídas do município e para o aeroporto), e esta é interligada à avenida Mogiana, em homenagem à antiga estrada de ferro que escoou o café produzido na região para o Porto de Santos, e de lá para o mundo. O Paschoal dos alunos era um imigrante italiano pobre (tal como a figura histórica), contudo, sem constituir fortuna, nem carreira política. Foi mais um homem comum, simples, do povo, que com seu trabalho ajudou a construir a história da cidade, junto com tantos outros anônimos.

A aluna C descreveu o referido personagem como:

– [...] um trabalhador do campo, homens que ajudaram Ribeirão a crescer.

A aluna D evidenciou a relação do personagem com a história econômica da localidade. Segundo ela:

– [...] história do café e da cana-de-açúcar.

Culturas predominantes na localidade, em períodos diferentes, e que são retratadas no curta de animação.

A aluna A e o aluno B relataram, por outro lado, que não havia relação entre o personagem e a História de Ribeirão Preto. Para um deles (aluna A):

— [...] o personagem foi inventado pelo menino que desenhou.

De acordo com o aluno B:

— Cada pessoa desenhou um personagem protagonista da história, mas quando escolhemos não levamos em conta a história, pois ainda não tínhamos escrito.

Em uma primeira leitura, havíamos entendido que a relação entre o personagem e a História de Ribeirão Preto não havia ficado marcada para estes dois alunos, mesmo tendo participado de todo o processo. No entanto, em leituras subsequentes pudemos observar outros aspectos. No primeiro caso, o fato de o personagem ter sido criado por um dos alunos fazia com que ele não fosse parte da História da cidade. No segundo, o personagem não seria parte da história do curta, posto que a mesma ainda estava sendo construída. Havia um fio condutor da história, no entanto a mesma passava por uma construção diária. Era flexível às sugestões e mesmo às dificuldades.

A escrita do roteiro do curta, como já mencionamos anteriormente, foi feita coletivamente, e assim os alunos relataram em suas respostas. A aluna A foi quem mais detalhou o processo. Suas palavras explicitaram tal detalhamento:

— Primeiro fizemos uma roda grande com as cadeiras. O professor [um dos membros do Núcleo de Animação] ficou no meio, então ele pediu para que nós falássemos algumas ideias.

Conforme os alunos davam suas sugestões elas iam sendo anotadas pelo coordenador do projeto. Conforme elas eram organizadas, passavam a ser lidas para o grupo. Segundo a aluna A:

— [...] cada ideia que era falada ele ia anotando até chegar no máximo. O professor foi pedindo sugestões para organizar até que estivesse pronto. Por fim, ele falava como que ficou o roteiro.

O aluno B também destacou essa participação dos alunos, de acordo com a sua resposta:

— *Nos reunimos e cada um foi dando sua opinião, falando de coisas que tinham aprendido sobre a cidade e que seria legal por na história.*

As sugestões dos alunos estavam relacionadas à localidade, sua História, Geografia e Meio Ambiente. A relação das sugestões com a cidade também foi lembrada pela aluna C:

— *Em grupo, fomos conversando sobre a história de Ribeirão Preto, algumas ideias eram tiradas e conforme as ideias conseguimos fazer um roteiro, tudo que falamos colocávamos em prática, desenhando.*

Além de apresentar a questão da cidade, esta resposta também explicita o quesito da escrita coletiva do roteiro. Este segundo aspecto foi destacado na resposta da aluna C, mais sucinta que a dos demais:

— *Foi feita em conjunto por todos os alunos participantes e cada um deu sua ideia.*

Observamos que todos os alunos destacaram o fato de a escrita do roteiro ter sido feita por todo o grupo, em conjunto, e dois deles terem relatado a presença da localidade como tema central. Vemos a possibilidade do fato de estar em um grupo menor, do que costumeiramente se encontram nas aulas (a disposição circular das cadeiras, de maneira que todos possam se ver e o fato de serem estimulados pelo coordenador da atividade a participar) como fator que levou todos a exporem suas ideias, mesmo os alunos que normalmente são mais quietos em sala de aula.

A questão três do segundo questionário (APÊNDICE E) envolveu a influência da História de Ribeirão Preto no roteiro do curta de animação. Objetivamos saber se ela aconteceu e em que partes ela apareceu. A aluna A afirmou que ela ocorreu no meio e no final do curta:

— *Ela aparece quase no final e no meio do curta, onde mostrava a cana-de-açúcar sendo moída pela máquina, ou sendo queimada e as queimadas por todo lado da cidade. E também aparece o café no meio do curta dando dinheiro e café.*

O aluno B identificou esta presença em:

— *[...] várias partes do curta, pois nos baseamos nela para fazê-lo.*

O mesmo pode ser dito da aluna C, sendo que esta destacou alguns locais:

—*Sim, usamos os pontos turísticos de Ribeirão Preto, Theatro Pedro II⁵², Pinguim⁵³, Aquífero Guarani⁵⁴”.*

Interessante o destaque do aquífero como ponto turístico ribeirão-pretano. A referência aos pontos turísticos também foi recordada pela aluna D, no entanto sem destacá-los como fez a aluna C:

— *[...] o homem [o personagem principal, Paschoal] aparece em um ponto turístico de Ribeirão Preto e fala também do café e da cana-de-açúcar.*

Paschoal foi retratado em locais turísticos como a Choperia Pinguim e o Theatro Pedro II, como já fora mencionado e ilustrado anteriormente. Neste ponto, podemos observar como a imagem marcou a lembrança de parte da História de Ribeirão Preto para estes alunos. Mesmo que em resposta anterior, dois deles não tenham relacionado a História Local ao personagem que marca todo o roteiro do curta, no momento em que relatam esta influência histórica, o fazem por meio de imagens.

A questão número quatro objetivou levantar o que os alunos lembravam de sua participação prática na confecção do curta, ou seja, eles deveriam relatar como foi a participação de cada um deles. A aluna A descreveu sua participação em várias etapas de produção, e ainda, expressou o sentimento que o processo gerou:

— *eu dei ideias de como poderia ser o roteiro, os personagens eu fiquei em um grupo que o professor [coordenador da equipe] deu alguns papéis para desenhar as cenas, eu pintei pelo computador, fiz vários rascunhos de desenho até chegar no certo e eu me diverti muito.*

O aluno B também fez parte da equipe que confeccionou os desenhos, e baseou sua resposta nesta participação:

— *Eu fiquei na parte do desenho, desenhando várias partes do curta e ajudando a fazer algum detalhe em alguma parte.*

A aluna C conseguiu estar em equipes diferentes:

---

⁵² O Theatro Pedro II é uma das referências da cidade, inaugurado em 1930, ele faz parte do conjunto de edifício conhecido como Quarteirão Paulista. Está retratado neste trabalho nas Figuras 14 e 42.

⁵³ A Choperia Pinguim é um dos pontos turísticos da cidade. Está situada no Edifício Meira Júnior, que é parte do conjunto arquitetônico conhecido com Quarteirão Paulista.

⁵⁴ O Sistema Aquífero Guarani (SAG) é um dos maiores reservatórios de águas subterrâneas do mundo. A água que abastece o município de Ribeirão Preto vem do Aquífero (LASTÓRIA et al., 2008).

— *Desenhei o crescimento da cana-de-açúcar, a cidade e a poluição conforme a queimada, ajudei a escolher um tema para o curta e alguns sons que foram empregados no rádio.*

Já a aluna D trabalhou com a sonorização do curta:

— *A minha participação foi nos sons, eu fiz barulho de pessoas bebendo água, pessoas pulando e batendo palmas.*

O ruído das pessoas bebendo água foi utilizado na cena em que Paschoal está na Choperia Pinguim enquanto observa a dinâmica da cidade. O som dos alunos pulando sobre o chão fez parte das cenas de movimento do curta, como as de Paschoal caminhando. A sonorização das palmas foi usada na cena final (em que Paschoal aparece sentado em uma das cadeiras da plateia do Theatro Pedro II). Paschoal aplaude a história de sua vida.

Como já mencionamos anteriormente, os alunos foram divididos em dois grupos. Um deles foi responsável pelos desenhos e o outro pela sonorização do curta de animação. Cada um destes teve um coordenador diferente. Esta divisão da coordenação se deu pela especialidade de cada um (na equipe de produção gráfica havia um desenhista e animador; na equipe de som havia um músico e especialista em sonorização). Além dos dois, havia uma pessoa responsável pela divulgação e imprensa e outra como apoio à equipe de desenho. Em alguns momentos, os alunos eram convidados a conhecer o trabalho da outra equipe e ver como funcionava. Interessante observar que este foi um dos itens que os alunos mais se recordaram. A questão da participação de cada um em um produto final palpável pode ter contribuído com este resultado.

A última pergunta do questionário dois (APÊNDICE D) focou na percepção que os alunos tiveram do curta de animação ao assisti-lo pela primeira vez. Todas as reações relatadas foram de emoções “positivas”. A aluna A sentiu-se “muito feliz” e explicou a razão deste sentimento:

— *[...] porque nós nos esforçamos e valeu a pena e foi muito bom trabalhar em grupo todos estavam ajudando e quando eu vi o curta pronto, eu fiquei muito feliz e também muito emocionada.*

Esta aluna pode ver o resultado do seu trabalho e do esforço de um grupo. Este tipo de depoimento reforça a nossa percepção da importância do trabalho em grupo como

fator de aprendizagem e de satisfação dos alunos. Um trabalho que precisa ser gerenciado, com tarefas bem distribuídas para que todos possam dar a sua contribuição. O aluno B expressou o seu contentamento:

— *Eu senti orgulho de mim e de meus colegas, pois nos esforçamos e no final valeu a pena.*

O aluno B também mencionou o resultado do processo. Isso é importante, uma vez que muitos projetos são levados às escolas e têm a participação de alunos e professores. No entanto, poucas vezes estes atores têm contato com o resultado final. A aluna C impressionou-se com a tecnologia de animação utilizada:

— *Fiquei surpresa, com a tecnologia usada [...].*

E novamente vemos o contentamento com o produto final:

— *[...] o trabalho que tivemos valeu a pena, com ótimos resultados.*

A aluna D destacou a participação dos alunos:

— *Fiquei bem alegre e ansiosa para assisti-lo porque foi uma coisa totalmente meio que criado mais pelos alunos e ficou bem interessante.*

A equipe do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas trouxe a técnica e esta foi desenvolvida “pelos” alunos e “com” os alunos. Sob nossa ótica, as atividades propostas estimularam a participação e a exposição dos talentos desses estudantes por meio das colaborações na escrita coletiva do roteiro, suas habilidades em desenhar e produzir música (pois com exceção do hino a Ribeirão Preto, todas as músicas foram produzidas pelos alunos da equipe de som, inclusive elas foram tocadas pelos mesmos). No processo de seleção dos alunos para a produção do curta de animação, uma das necessidades é que houvesse, entre os selecionados, alunos que tivessem conhecimento de música.

4.3.3. Questionário 3: finalizado o trabalho, as impressões dos alunos sobre o curta de animação

As questões que compõem o questionário três (APÊNDICE E) estão

relacionadas à pós-produção do curta. Assim como realizamos nos anteriores, na aplicação deste questionário apresentamos aos alunos uma pequena introdução, durante a qual mencionamos que se tratava do último. Nossa intenção era saber o que cada aluno lembrava a respeito do curta. E, por fim, mais uma vez, agradecemos à participação e afirmamos que esta era muito importante para a pesquisa.

Iniciamos o questionário focalizando a situação ambiental em Ribeirão Preto. Perguntamos, portanto, aos alunos se no curta de animação havia alguma referência ao meio ambiente da localidade. Se a resposta fosse positiva, qual ou quais seriam essas referências.

Mais uma vez, a aluna A respondeu com mais detalhes. Explicou que havia esta menção e que ela se referia às “queimadas de cana-de-açúcar”, ou seja, a queima da palha da cana-de-açúcar cujos resultados na cidade são traduzidos pela queda de fuligem (como retratada em cena do curta de animação) (Figuras 43 e 44). A referida aluna também mencionou outros problemas, como os relativos à saúde (bem conhecidos pela população local e das demais cidades do entorno com as plantações de cana-de-açúcar), conforme verificamos na resposta da aluna A:

— [...] *quando a cana-de-açúcar é queimada, as queimadas vão tudo para a cidade, poluindo o ar e o planeta Terra.*

Ele se refere à fuligem como “queimada⁵⁵” e amplia os efeitos da poluição causada pela queima da palha da cana-de-açúcar para além dos limites territoriais do município. Além das “queimadas”, a aluna A também cita o Aquífero Guarani:

— [...] *também aparece um poço com a água do Aquífero Guarani um pouco depois do início.*

Esta resposta ilustra a cena (Figura 51) em que Paschoal se banha com as águas do aquífero retiradas por meio de um poço. Aqui reiteramos que a água do Aquífero Guarani é extraída por meio de poços artesianos dotados de uma bomba que faz a sucção, ou seja, não se trata de poços simples, mas para o curta de animação foi mais interessante retratar o aquífero dessa forma.

---

⁵⁵ Forma como muitos ribeirão-pretanos se referem à fuligem.

O aluno B fugiu do conceito de meio ambiente como aspectos ligados à natureza, devido ao fato de citar lugares do ambiente urbano:

— *No curta apareceu o [Theatro] Pedro II, a Estação Barracão⁵⁶, plantações de cana e a choperia Pinguim.*

A aluna C ilustra como referência de meio ambiente no curta:

— *[...] quando aparece a cidade e a queimada caindo.*

E, mais uma vez, a fuligem da queima da palha da cana-de-açúcar é mencionada pelos alunos. Para a aluna D:

— *Sim aparece, fala sobre a cana-de-açúcar e do café, estes momentos são quando o homem (personagem) está na plantação.*

Mesmo o café estando no título do curta de animação, o cultivo da cana-de-açúcar é lembrado pelos quatro alunos; o café, apenas na última resposta. Os alunos relacionam muito mais um aspecto ligado ao seu cotidiano do que o histórico. O café já não é mais a cultura predominante na região de Ribeirão Preto, e sim, a cana-de-açúcar, cuja presença marcante se dá pela fuligem que “suja” os quintais das casas em toda a cidade. Mesmo que esta esteja diminuindo gradativamente, ela continua na lembrança dos habitantes de Ribeirão Preto. Fato que reforça a questão do estudo do cotidiano e da localidade nas aulas de Geografia e História.

Em seguida, percebemos a presença de algumas paisagens de Ribeirão Preto no curta de animação, e questionamos se os alunos lembravam quais eram. Em caso positivo, se eles já as conheciam antes de ter participado da produção do curta. Os quatro alunos citaram a Choperia Pinguim e o Theatro Pedro II. O aluno B adicionou a estes a Estação Barracão e as plantações de cana-de-açúcar e a aluna C, o Aquífero Guarani. Todos os alunos afirmaram já ter conhecido os lugares mencionados antes de terem participado do Projeto Curtas de Animação. O aluno B acrescentou uma alternativa: “já conhecia ou já havia estado”; e a aluna C completou reforçando que já havia visitado “todos os pontos turísticos que foram citados no curta”. O Quarteirão Paulista, conjunto de edifícios históricos no centro de Ribeirão Preto, do qual o edifício Meira Júnior (onde se localiza a Choperia Pinguim), e o Theatro Pedro II são muito retratados e usados como símbolos da cidade. Este aspecto pode

⁵⁶ Antiga estação de trem, localizada no bairro Ipiranga retratada no curta de animação (Figura 47).

ter influência na identificação dos alunos com os mesmos, até os considerados como “pontos turísticos” locais por estes estudantes.

O curta de animação seguiu a História de Ribeirão Preto, na qual o cultivo do café veio antes do da cana-de-açúcar. Na questão três, afirmamos que o curta apresenta duas culturas as quais são (ou já foram) cultivadas em Ribeirão Preto. Questionamos se os alunos lembravam quais eram essas culturas. Se eles recordassem quais culturas foram mostradas (deveriam indicar a ordem em que elas apareciam no curta de animação e por que estavam nesta ordem). A aluna A respondeu que se lembrava e que a ordem era:

— *Eu acho que primeiro vem a cana-de-açúcar e depois aparece a plantação de café.*

Mas não o porquê de estarem nesta ordem. Já para os alunos B e D, a ordem era primeiro o café, depois a cana-de-açúcar, no entanto o aluno B fez a seguinte anotação:

— *[...] primeiro aparece o café e depois a cana em Ribeirão (não tenho certeza).*

Ele não soube explicar o motivo desta ordem, o que foi feito pela aluna D:

— *Porque foi assim que aconteceu aqui em Ribeirão Preto.*

A aluna C cita como culturas:

— *[...] a cana-de-açúcar, o café, açúcar, álcool, sal.*

Ela incluiu na sua lista derivados da cana-de-açúcar (açúcar e álcool), além do sal. Como esta aluna não soube indicar a ordem em que eles apareciam (não indicou o seu motivo) porque não se lembrava, não conseguimos entender o fato de o sal estar presente na sua resposta. Por meio das respostas a essa questão, pudemos observar que não ficou claro para a maioria deles (A, B e C) a ordem do cultivo dessas culturas agrícolas em Ribeirão Preto. Se os alunos tivessem feito uma contextualização com o momento atual da cidade poderiam ter se lembrado, a partir do momento em que observassem que na atualidade, a cultura que se sobressai no município é a cana-de-açúcar. Tal informação é conhecida pelos alunos (como podemos observar na resposta à questão sobre a situação do meio ambiente em Ribeirão Preto).

Por considerarmos a importância de existirem materiais que enfoquem a localidade, a questão quatro (do terceiro questionário) teve como intuito, saber se os alunos consideravam importante a produção de materiais sobre Ribeirão Preto (como o curta de

animação, por exemplo). Consideramos esta questão importante por termos solicitado que os alunos expressassem as suas opiniões. Os alunos A e B consideraram relevante. Segundo a aluna A:

— *Eu considero importante fala como é a cidade, as paisagens, as plantas e como o homem modificou a cidade além de falar sobre as queimadas de cana-de-açúcar sobre o aquífero guarani e para as pessoas saberem que Ribeirão Preto é uma linda cidade.*

Interessante o fato desta aluna ter mencionado a cidade e suas paisagens, tendo incluído até as plantas locais, e mais uma vez citando a queima da palha da cana-de-açúcar e o aquífero. Ela completou com uma visão positiva em relação à cidade. Para o aluno B, esta importância se dá para que se possa saber “mais sobre a história da cidade”. Esta questão sobre a relevância em se conhecer a História de Ribeirão Preto também apareceu nas respostas das alunas C e D. De acordo com a aluna C:

— *[...] é uma forma de aprender um pouco mais sobre a História de Ribeirão Preto.*

Segundo a aluna D:

— *Sim porque a história da nossa Cidade fica mais forte e mostra que as crianças sabem da História também mais como uma maneira mais interessante.*

Isso reforça o nosso entendimento de que há interesse, por parte dos alunos, no estudo da sua localidade. Atentamos para a expressão “como uma maneira mais interessante”, ou seja, por meio de uma produção coletiva (com um produto final) expressada pelas imagens em movimento confeccionadas pelos alunos.

Por fim, na última questão do derradeiro questionário, indagamos aos alunos se após assistirem o curta de animação pela primeira vez, o assistiram novamente ou se o haviam exibido para alguém. A aluna A afirmou ter assistido “um monte de vezes!” e continuou:

— *[...] Eu mostrei para minha mãe, meu pai, para os meus amigos e para a família da minha mãe e a do meu pai. E sei que eles estão muito orgulhosos de mim.*

O aluno B também afirmou ter exibido o curta para “toda a sua família”. A aluna C respondeu ter assistido de novo e apresentado para outras pessoas e manifestou sua satisfação com a experiência na produção do curta:

— [...] mostrei para toda a minha família, e fui assistir de novo agora na 8ª série para fazer uma redação, o curta para mim foi uma experiência inexplicável.

Ademais, destacamos que ela afirmou ter feito uso do curta para a escrita de uma redação. Por fim, a aluna D salientou ter assistido mais duas vezes e após isso não voltou a fazê-lo, em suas palavras:

— Eu assisti de novo apenas duas vezes depois nunca mais assisti e mostrei para as minhas primas e meus pais.

Os alunos voltaram a assistir o curta de animação. Dois deles demonstraram terem feito de forma espontânea e todos parecem ter sentido grande satisfação com a experiência.

Procuramos nesta pesquisa refletir sobre a imagem que contribui com o ensino-aprendizagem nas práticas escolares. O aluno chega à escola tendo visto muitas imagens, e com diversos juízos de valor formados pelo meio em que vive, tanto familiar quanto social.

Partimos de um caso particular (a produção de imagens pelos alunos para o curta de animação) para refletirmos sobre produção de imagens por parte dos alunos.

Sob nossa ótica, os alunos puderam passar de consumidores de imagens em movimento a participantes de um processo de produção de um curta de animação. Mais do que aprender conteúdos conceituais, tais alunos puderam desenvolver habilidades ligadas ao trabalho em grupo (como ouvir o outro, expor seu ponto de vista, posicionar-se diante das ideias alheias, respeitar as diferenças, colaborar e envolver-se coletivamente com a produção do curta).

O interesse na análise desta experiência também se deu por ela se passar em um ambiente escolar com um grupo formado por alunos de idades diferentes, provenientes de turmas variadas (quinta a oitava séries). Neste sentido, não se tratava de uma pesquisa desenvolvida em uma sala de aula tradicional. Ao refletirmos a respeito do projeto, nos recordamos de Lankshear e Knobel (2008), ao se posicionarem com relação à possibilidade da pesquisa (feita por professores) não estar limitada à observação direta ou instantânea do espaço da sala de aula. Os estudantes, diante de um ambiente no qual havia um número reduzido de pessoas, em que eram estimulados a interagir e darem suas opiniões (ou mesmo

onde a disposição das cadeiras se diferenciava da sala de aula tradicional), adotavam atitudes contrastantes com as que normalmente observávamos em aulas regulares. Notamos, portanto, que aqueles alunos mais quietos em sala ao serem estimulados a opinar participavam das discussões, expunham suas ideias, davam sugestões e mostravam maior autonomia na solução de problemas apresentados.

Diante do exposto, retomaremos nossa questão central de investigação. Como a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar na aprendizagem de conhecimentos de História e Geografia local por meio da participação no Projeto “Curtas de Animação”?

Antes de respondê-la, evidenciamos que os alunos participantes do projeto envolveram-se amplamente com as atividades de produção do curta de animação. Um envolvimento muito maior do que normalmente encontramos na sala de aula, com as atividades regulares das disciplinas escolares. Será que esse envolvimento se deu devido ao tipo de projeto ofertado (com grupos reduzidos, com desafios a serem superados, com um produto final a ser construído etc.)? Será que esse envolvimento relaciona-se ao fato de que noções e conceitos sobre a própria localidade de Ribeirão Preto-SP foram discutidos? Será que ambas as questões são procedentes e estão de alguma forma relacionadas? Enfim, sob nossa ótica, o amplo envolvimento dos alunos no referido projeto é um indicativo de que esse tipo de trabalho educativo possibilita aquisição de diversas aprendizagens, dentre as quais, destacamos as relacionadas aos conhecimentos de História e Geografia local.

Tais aspectos puderam ser observados durante a realização do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café*, em especial, a experiência da organização coletiva. A proposta de um tema que gerou um desafio que foi superado no coletivo, por meio de pesquisa, criatividade e cooperação. Este tipo de produção, segundo Oliveira (2011), encoraja a experiência de uma educação para a recepção do audiovisual, porém de forma crítica, e também é uma forçosa compensação para uma sociedade, cuja produção e veiculação de audiovisual é intensa. Para o autor, a escola tende a centrar-se no texto escrito, ocasionando assim uma falta de acesso à ferramentas mentais que facultem a compreensão dos modos de codificação e decodificação da narrativa audiovisual por parte das crianças.

Os alunos tinham diante de si um desafio, que era o da produção do curta de animação, cuja execução deveria ocorrer em grupo. Eles tiveram um espaço no qual puderam

expor suas ideias, debater as diretrizes a serem tomadas. Estes estudantes estavam movidos por um desafio.

O fato de estarmos presentes durante toda a execução do projeto possibilitou-nos uma observação singular. Pudemos ver como uma proposta de um produto final para o qual algumas etapas (bem definidas) deveriam ser cumpridas foi um fator de mobilização. O que muitas vezes não é claro em nossa prática diária. O aluno sabe que tem que cumprir tarefas, mas sem ter o conhecimento de qual o objetivo a ser alcançado. O mesmo podemos dizer dos projetos que se apresentam às escolas, envolvem alunos e professores, e não retornam àquele ambiente para apresentar o resultado deste processo para os principais interessados.

O tipo de projeto ofertado pode ter favorecido esse ambiente mencionado. Afinal, era um grupo reduzido, de apenas treze alunos, bem diferente das salas lotadas que os professores, em sua maioria, costumam encontrar. Existia também o fato daqueles alunos terem almejado estar naquele grupo. Haviam passado por uma seleção, e este é um aspecto que pode influenciar a motivação dos estudantes. Integrar-se àquele grupo era resultado de um esforço o qual envolveu pesquisa, frequência nas aulas sobre o tema, escrever e desenhar. Portanto, eles realmente queriam ser parte do projeto. Tanto que um dos alunos participantes da pesquisa demonstrou isso com bastante ênfase em algumas das suas respostas, como vimos anteriormente. E este é um diferencial a ser considerado.

A questão dos desafios a serem superados é algo que motiva as pessoas, em especial, os jovens. Cada etapa vencida na realização do curta era um desafio superado. Este aspecto também pode ser bem observado na fala dos alunos participantes da pesquisa ao descreverem as etapas de produção do curta de animação, por meio de suas respostas ao questionário. Ter um produto final como algo concreto ao término de todo um processo de trabalho tem o caráter de estimular os envolvidos nesta construção coletiva. Estes aspectos podem ser fonte de reflexão com relação às aulas, da possibilidade de trabalho em grupos menores dentro de uma sala de aula, estimulando a interação entre os alunos. Propor desafios cujo desfecho necessita que eles usem os conhecimentos aprendidos nas aulas, deste modo, levando-os a ver uma função prática para os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar. O próprio estímulo gerado pelo desafio favoreceu a apreensão das informações com o interesse aguçado, favorecendo a aprendizagem dos conhecimentos de História e Geografia local.

Quanto ao produto final, como resultado de um processo executado, também estimula a participação. O que nos leva a recordar o último dia do Projeto “Curtas de Animação”, no qual a equipe do Núcleo de Cinema de Animação apresentou aos alunos o que havia sido feito até então. Era o curta de animação, porém, inacabado, diferente do que veriam tempos depois, quando a escola recebeu a cópia finalizada. Porém, aquela primeira apresentação do curta os deixou bem empolgados. Outro fator relevante foi a preparação que os alunos tiveram antes de fazerem parte do grupo que confeccionou o curta. Consideramos que isso tenha favorecido as discussões ocorridas nas etapas de decisão. Ao se reunirem no grupo maior, durante o projeto, os alunos mostravam propriedade diante do tema, ou seja, haviam se apropriado dos conceitos históricos, geográficos e do meio ambiente envolvidos na confecção do curta de animação, e debatiam sobre os temas com propriedade, sendo donos do discurso.

Outra questão de pesquisa, já mencionada, era se passado o tempo da realização do projeto, o que ficou do conhecimento de História e Geografia na localidade para os alunos participantes? Por meio da investigação, pudemos constatar que projetos como este podem facultar aprendizagens. E isso não se deve apenas a todo um ambiente propício e estimulante no qual este se desenvolveu (mesmo que improvisado na biblioteca da escola), mas da forma como foi realizado, pelo estímulo à resolução de desafios (em grupo) no qual todos eram estimulados a participar, ouvir e respeitar as opiniões dos demais, e com vias a um resultado que foi materializado por meio de um curta de animação. E, neste aspecto, destacamos a imagem, posto que tem a capacidade de impactar mais, devido ao fato de o aluno assistir ao curta e poder identificar a sua participação em uma ideia que foi incorporada ao roteiro, um desenho, a pintura, e pelo formato audiovisual, som de passos, vozes ou uma música. O imagético tem a capacidade de ser mais marcante, tanto que os alunos participantes da pesquisa ao responderem se o roteiro do curta tinha alguma relação com a História de Ribeirão Preto e as suas culturas e paisagens, todos descreveram cenas do filme. As imagens haviam ficado em sua memória, e eles puderam relacioná-la com a História e a Geografia no seu espaço de vivência. O que nos estimula a retomar a questão central de investigação, já mencionada anteriormente, para a qual podemos afirmar que o processo pode colaborar com o ensino-aprendizagem. Ou seja, as respostas dos alunos nos três questionários indicam que muitas das aprendizagens foram adquiridas, inclusive, aprendizagens relacionadas ao ensino de História e Geografia local.

Reiteramos a importância de uma leitura de imagens diversas (educação por imagens), que vai sendo construída na sensibilização para os conteúdos imagéticos, de que estes não são neutros e influenciam as nossas vidas em diversos aspectos, aos quais nem nos damos conta da sua presença, por estarem intimamente imbricados em nossos gostos e pensamentos, tanto que nos apropriamos dos mesmos. Uma imagem pode impactar de forma diferente a depender do seu observador, de sua formação, os grupos com os quais convive, crenças ou nacionalidade. Observar as imagens de um ponto de vista crítico, procurando suas entrelinhas, desconstruindo a ideia de verdade por trás das mesmas, estando ciente de que existe a manipulação pelas imagens, e das imagens, principalmente em tempos de *photoshop*⁵⁷ e aplicativos⁵⁸ (*apps* e filtros) de efeitos em fotografias (presentes até em telefones celulares). E estar ciente de que a imagem é uma linguagem e da possibilidade de “fazer a sua leitura”.

Deste modo, ao realizarmos a análise das imagens presentes nos livros didáticos utilizados pelos alunos nas aulas de História e Geografia para refletirmos com relação ao seu contexto imagético, pudemos observar uma melhora em relação aos materiais, grande parte estimulada pela avaliação que é feita pelo Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo edital o qual traça requisitos, cujas obras devem atender para que constem no Guia, e por conseguinte, tenham chance de ser escolhidos pelos professores e adquiridos pelo Governo Federal. No entanto, constatamos a persistência de alguns estereótipos e da necessidade de aprimoramento de alguns usos da imagem. Também foi possível constatar a ausência de imagens referentes à localidade, fato reiterado pelas respostas dos alunos nos questionários.

Um projeto que também pode estimular a escrita, posto que ao final de um dia de trabalho, os alunos participantes tinham como tarefa de casa relatarem o que havia sido feito. Este relato era entregue aos coordenadores do projeto no dia seguinte. Queremos externar que não tivemos acesso a estes documentos, e nem os solicitamos devido ao fato de priorizarmos a questão da imagem. Para nós, a imagem é entendida como uma linguagem tão importante quanto a escrita, no entanto, isso não exclui a possibilidade de se investigar a leitura e a escrita em um projeto futuro.

A experiência também possibilitou que os alunos adquirissem conhecimentos relativos às técnicas as quais não dominavam, ou seja, a de produção

---

⁵⁷ *Software* de retoque, edição e tratamento de imagens.

⁵⁸ Aplicativo de telefonia móvel que cria efeitos em fotografias, alterando e editando cores e imagens.

audiovisual. E também consideramos uma aprendizagem enriquecedora, possibilitando que estes alunos sejam espectadores de animações mais críticos e conscientes, pois conhecem o processo de produção deste meio audiovisual, tendo vivenciado este aprendizado. Ademais, as respostas evidenciam a valorização que os alunos deram ao projeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] nessa água, que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio afora, rio a dentro – o rio.”⁵⁹

João Guimarães Rosa

Quando se inicia uma pesquisa, ela passa a tomar a maior parte das nossas horas. Além dos muitos momentos dedicados exclusivamente a ela, ainda deixamos que ela nos acompanhe ao trabalho, nos nossos momentos de lazer, a levamos ao cinema, em uma conversa com os amigos, aos encontros de família, às vezes até sonhamos com ela. Enfim, ela passa a conviver conosco até o momento em que é preciso que tome forma e caminhe sozinha.

Ao chegarmos ao final da pesquisa, o contexto em que estamos, com olhos e ouvidos aguçados, vamos nos aquietando, porém já não somos mais quem éramos.

O esforço realizado para a escrita da presente dissertação nos despertou para o fato de que não é preciso haver um rio que separe o professor do Ensino Fundamental do pesquisador da academia. As duas funções podem caminhar juntas. A prática pedagógica pode levar à investigação, e vice-versa. É preciso criar uma ponte unindo as duas margens, onde professor e pesquisador possam estar juntos. Os alunos ganham com isso, assim como o professor, a escola e a universidade. Se nos fosse questionado se literatura é arte, nossa justificativa para um sim seria a obra “Primeiras Estórias”, de João Guimarães Rosa (2001). Tantas histórias e interpretações cabem naquelas “estórias”. Assim como no quadro de Salvador Dalí (Figura 4), onde é possível ver cisnes refletindo elefantes, ou elefantes refletindo cisnes. Podemos ver um novo caminho quando outros veem saudade e melancolia. Por isso, neste momento final, avançamos pela ponte que tentamos construir. Hoje são dois lados que se unem por meio da ponte, caminhar por ela abre inúmeras possibilidades.

Ao estarmos professoras/pesquisadoras passamos a ter um novo olhar para o cotidiano do ofício do Magistério. Cada dia despertava para uma nova descoberta. Sentíamos nossos olhos mais frescos, ávidos pelo conhecimento. Tudo era uma nova experiência.

---

⁵⁹ Trecho retirado do conto *A terceira margem do rio*.

A investigação também adentrou outras áreas das nossas vidas por meio de um novo olhar sobre a imagem. Desde que iniciamos a pesquisa no campo imagético, em 2008, passamos a observar o mundo por um novo prisma. Quando viajamos, andamos pela rua, assistimos a um filme, lemos um livro, ouvimos rádio, visitamos uma exposição de arte, refletimos o quanto as imagens permeiam nossas vidas ao longo de um dia ou desde que nascemos.

A Educação pela imagem vem sendo discutida em várias áreas. A gama de possibilidades trazidas pela imagem pode apontar a razão deste interesse. As imagens podem nos deixar insatisfeitos, por exemplo, com a nossa aparência ou com a forma a qual pensamos que as pessoas nos veem. Elas podem nos fazer buscar, por meio do consumo, um ideal que foi construído. Por trás de belas imagens que vemos na mídia, existem equipes de iluminadores, fotógrafos, maquiadores com um único fim: transformar um produto (algo ou alguém) em objeto de desejo de milhares – ou pensando em termos de globalização –, de milhões de pessoas.

Entendemos que ao retratar a imagem em movimento no curta de animação, aspectos do cotidiano (como a fuligem da queima da palha da cana-de-açúcar), o projeto estimulou o aluno a olhar o seu entorno. Os alunos participantes puderam perceber a transformação do espaço geográfico, identificaram e observaram os espaços históricos (o Theatro Pedro II foi um deles, pois é um tipo de edifício que eles não encontram no bairro da escola). Tais alunos foram expostos a uma ação educativa que ia além das práticas rotineiras desenvolvidas com livros didáticos, sendo mobilizados a observar o local antes de partir para o global. Ao perceber que é no local que a vida transcorre, acontece e se modifica, e é este espaço onde ele pode interagir e operar mudanças.

O local de vivência é tão marcante e cria uma identidade que fenômenos como a globalização buscam abrandar, homogeneizando hábitos e vontades. Destacamos um exemplo desta marca do lugar, quando durante o processo de nomear o curta, os alunos escolheram um título relacionado ao café, mesmo tendo conhecimento de que hoje não há mais esta cultura na localidade. A paisagem no entorno da cidade é dominada pelas plantações de cana-de-açúcar. Porém, o café está presente nos símbolos de Ribeirão Preto (como na letra

do Hino, no Brasão e na bandeira), conforme já apresentado anteriormente. Quando raramente mencionada em livros didáticos, a cidade é citada no período relacionado à cafeicultura. Talvez o café e sua relação com a história da cidade seja uma imagem muito forte para esses alunos, mesmo que as elites locais procurem influenciar em relação aos símbolos que definirão a identidade local, o patrimônio que importa ser preservado, a população escolhe e se apropria daquilo que vê como seu.

Assim como os alunos que escolheram o que queriam destacar na História, Geografia e meio ambiente de Ribeirão Preto. Privilegiando uns em detrimento de outros, promovendo as suas próprias escolhas. O tipo de trabalho educativo efetuado pelo projeto priorizou o grupo fazendo com que todos fossem valorizados. A participação dos alunos é diferente quando diante de uma atividade que estimula a pesquisa, a criatividade, o trabalho coletivo, com todos voltados para um objetivo comum (com um produto final).

Julgamos ser importante a reflexão com relação à pertinência dos projetos que são apresentados às escolas, sua quantidade e sua relação com o Projeto Político Pedagógico, ou mesmo com as questões cotidianas e as particularidades de cada unidade escolar. É necessário que projetos como o “Curtas de Animação” passem pela avaliação dos professores antes de serem aplicados.

Ademais, destacamos a riqueza em termos de ter possibilitado a participação de professores e alunos, além de ter sido desenvolvido em uma escola municipal (pública). Também valorizamos o fato deste ter priorizado as áreas de História, de Geografia e até de Ciências (com temas voltados ao meio ambiente), posto que a maioria dos projetos que chegam às escolas é voltada às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A experiência de produção do curta de animação também é um exemplo de como a História e a Geografia podem se interpenetrar. A própria observação das mudanças e permanências da paisagem ao longo do tempo, realizadas pelos alunos para o curta de animação, é um exemplo desta inter-relação.

Como já observamos, a imagem muitas vezes distorce realidades e pode iludir consumidores, contudo ao ser lida e problematizada, por um professor ou em ação educativa, pode contribuir na formação de cidadãos que se diferem do cidadão-consumidor (os quais o mercado nos faz pensar que somos). Viver para consumir fecha os olhos para o passado em um mundo e uma cidade cuja direção sempre almeja o novo, o “moderno”. Para

que conservar o patrimônio? O progresso pede que o antigo dê lugar ao moderno. Por isso é preciso dirigir o nosso olhar para o entorno, o cotidiano e a localidade. Antes de querer mudar o mundo, é preciso observar o seu quintal, como a figura do pintor que primeiro pinta a sua aldeia, antes do mundo⁶⁰. E do poeta português que vê mais beleza no rio que corta a sua aldeia do que no Tejo⁶¹, simplesmente porque o Tejo não é o rio que corta a sua aldeia⁶².

Por fim, reiteramos que, ao tratar das imagens em movimento, não estamos depositando todas as nossas crenças na tecnologia, na produção e leitura de imagens, e sim, na qualidade do aprendizado, possibilitado por políticas públicas sérias que tenham continuidade; de salas de aulas menos lotadas; professores valorizados socialmente, melhor remunerados e convidados a participar dos processos decisórios que envolvam a área na qual são especialistas; escolas abertas à comunidade, com alunos tendo o seu desenvolvimento acompanhado (em casa e na escola), com metas e objetivos claros e com toda equipe escolar trabalhando unida para alcançá-los.

---

⁶⁰ “Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia” (Tolstói).

⁶¹ Rio que corta o território de Portugal e Espanha. É considerado o rio mais extenso da Península Ibérica.

⁶² O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,

Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia

Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia

(Trecho de “O Tejo é mais belo”, de Alberto Caeiro – heterônimo de Fernando Pessoa).

REFERÊNCIAS

À PRIMEIRA vista. Direção de Irwin Winkler. Intérpretes: Val Kilmer e Mira Sorvino. Roteiro: Steve Levitt, Irwin Winkler e Rob Cowan. Los Angeles-CA, Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Meyer Pictures Inc., 1998. 129min. Baseado em livro de Oliver Sacks.

ABREU, K. C. K.; SANTOS, M. A. P. A linguagem visual aplicada a anúncios publicitários. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2010. p. 1-32. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/abreu-karen-santos-marilene-a-linguagem%20visual-aplicada.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2013.

ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 28-41.

ABUD, K. M. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, v.0, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professoras da escola normal. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 51-59.

AUMONT, J. **A imagem**. 13. ed. Trad. Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. Campinas: Papirus, 1993. (Col. Ofício de Arte e Forma).

BARROS, R. **O uso da imagem nas aulas de História**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BESSE, J.-M. **Ver a Terra**: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. Trad. Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção estudos, 230).

BÉVORT, E., BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 69-90.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa-América, 1990.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A. et al. (Orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 171-183.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: Geografia. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2347-guia-pnld-2008-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: História. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2347-guia-pnld-2008-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014**: Geografia. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>>. Acesso em: 11 jul. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014**: História. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Livro Didático. **Resolução n. 03, de 14 de janeiro de 2008**. Determina que os livros didáticos distribuídos pelo FNDE devem durar, no mínimo, três anos. 2008 Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3233-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-14-de-janeiro-de-2008>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

CAIUBY NOVAES, S. C. Imagem e ciências sociais: trajetória de uma relação difícil. In: BARBOSA, A.; CUNHA, E. T.; HIKIJI, R. S. G. **Imagem-conhecimento: antropologia, ciência e outros diálogos**. Campinas: Papirus, 2009.

CAIUBY NOVAES, S. C. Imagem em foco nas Ciências Sociais. In: NOVAES, S. C. et al. (Orgs.). **Escrituras da imagem**. São Paulo: Fapesp, EDUSP, 2004. p. 11-18.

CALANCA, D. **História social da moda**. Trad. Renato Ambrósio. São Paulo: SENAC, 2008.

CARDOSO, O. P. **História hoje** – 7ª série. São Paulo: Ática, 2006.

CAVALCANTTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CERRI, L. F. Ensino da história: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 12/13, v. 1, p. 07-21, 2004-2005.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietações**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002.

CORTELAZZO, P. R. **A história da arte: por meio da leitura de imagens**. Curitiba: IBPEX, 2008.

CRIPPA, G. **A nova história e a história cultural**: limites e potencialidades. **Margem**, São Paulo, n. 18, p. 141-157, dez. 2003.

CRIPPA, G.; LASTÓRIA, A. C. Um passeio pelas imagens: a Ribeirão Preto de Tony Miyasaka. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 54-74, jan. 2010.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

DIAS, E. A representação da realeza no Brasil: uma análise dos retratos de D. João VI e D. Pedro I, de Jean-Baptiste Debret. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 243-261, jan./jun. 2006.

FANTIN, M. Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.culturainfancia.com.br/docs/midiaeducacao.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

FARIA, R. S. Ribeirão Preto, uma modernidade entre rios: higiene, beleza e progresso no discurso da metrópole do interior paulista (1902-1930). **Risco** – Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Arquitetura e Urbanismo EESC-USP, São Paulo, n.2, p. 36-50, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Folha/Aurélio**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994-1995.

FERRO, M. A mídia, novas tecnologias e ensino de História. **Saeculum**, João Pessoa-PB, n. 6/7, p. 12-21, 2000-2001.

FONSECA, T. N. L. Mídias e divulgação do conhecimento histórico. **Aedos**, Porto Alegre-RS, v. 4, n. 11, p. 129-140, set. 2012.

FORESTI, I. J. S. **Relações de trabalho agrícola na região de Ribeirão Preto 1945 a 1985**. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2012. (Coleção Nossa História, 7).

FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO (FUMDHAM). **Pinturas Rupestres**. 2013. Disponível em: <http://www.fumdham.org.br/pinturas_rupestres.html>. Acesso em: 20 maio 2013.

GALERIA CLUNY. **A Consagração do Imperador Napoleão I e a Coroação da Imperatriz Josefina na Catedral de Notre Dame de Paris, em 2 de julho de 1804.** 2010. Disponível em: <<http://www.galeria.cluny.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

GALERIA DELLA UFFIZI. **A Primavera ou a Alegoria da Primavera.** 1998. Disponível em: <<http://www.uffizi.org/it/opere/primavera-di-botticelli/>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

GASKELL, I. História das imagens. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas.** Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edunesp, 1992. p. 237-271.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 147-179.

GODOY, A. C. **O uso das imagens no ensino da História.** 2009. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário.** 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

INFOESCOLA. **Divisão da África.** 2010. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/partilha-da-africa>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010.** 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA (IBOPE). **Media Book 2012.** 2012. Disponível em: <http://www4.ibope.com.br/ibope_media/2012/mediabook/pt/content/Media_book_2012_portugues_final.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2013.

ITAÚ CULTURAL. **Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.** 2001. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3174>. Acesso em: 16 set. 2013.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem.** Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.

KATUTA, A. M. **As imagens na geografia**: coordenadas semióticas para a compreensão da ordenação dos lugares. Portal do Governo do Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/teses_geografia2008/artigoangelakatutaasimagensgeografiauel.pdf>. Acesso em: 24 out. 2010.

LAGES, J. A. L. **Ribeirão Preto**: da Figueira à Barra do retiro: povoamento da região por entrantes mineiros na primeira metade do século XIX. São Paulo: Nelpa, 2010.

LAGES, J. A. L. **Fundadores**: a saga de Manoel Fernandes do Nascimento. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2012. (Coleção Nossa História, 6).

LANGER, J. O ensino de História Medieval pelos quadrinhos. **História, Imagem e Narrativas**, Rio de Janeiro-RJ, n. 8, p. 1-24, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br/edicao8abril2009/medievo-hq.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LASTÓRIA, A. C. (Org.). **Atlas escolar histórico, geográfico e ambiental de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2008. 1 CD-ROM.

LOPES, L. S. **Ribeirão Preto a dinâmica da economia cafeeira de 1870 a 1930**. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2011. (Coleção Nossa História, 1).

MACEDO, J. R. Repensando a Idade Média no ensino da História. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007. p. 106-125.

MACHADO JUNIOR, C. S. Imagens de amplo alcance: pensando recursos midiáticos que potencializam a cultura visual – considerações sobre a televisão. **Aedos**, Porto Alegre-RS, v. 4, n. 11, p. 98-108, set. 2012.

MANHAS, A. C. B. S.; MANHAS, M. P. G. **Origens da segregação social e urbana em Ribeirão Preto (SP) após a implantação do Núcleo Colonial Antônio Prado em 1887**. 2011 p. 1-18. Disponível em: <https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio/CAPRETZ_ADRIANA_E_MANHAS_MAX_PAULO.pdf> Acesso em: 2 dez. 2012.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, M. F. S. C. G. Moda, imagem e representação. In: BONADIO, M. C.; MATTOS, M. F. S. C. G. (Orgs.). **História e cultura de moda**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 158-175.

MAZZOTTI, A. J. A. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N. et al. (Orgs.). **Itinerários da pesquisa**: perspectivas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 33-47.

MELLO, R. C. **As flores do café**: por uma história das mulheres em Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2011. (Coleção Nossa História, 3).

MENESES, U. T. B. Fontes visuais, cultura visual, história visual; balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MEYRER, M. R. Imagem no ensino superior de história: discussão de uma metodologia. **Aedos**, Porto Alegre-RS, v. 4, n. 11, p. 109-128, set. 2012.

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória**: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MIRANDA, S. L. As imagens artificiais na sociedade contemporânea e no ensino de geografia: através de análises e produção de cartões postais em aula. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 123-148, jan./jun. 2011.

MOON, F.; BÁ, G. Quase nada. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 jun. 2013. Caderno Ilustrada, p. E11.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 26, n. 2, maio/ago. 1997.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, H. L. P. Produção de animação e construção de conceitos históricos. In: SILVA, C. B. et al (Orgs.). **Experiências de ensino de história no estágio supervisionado**. Florianópolis: Editora UDESC, 2011. p. 23-40.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28, set./dez. 2009.

PAZZIANI, R. R. Desejos de civilização, véu da barbárie: um olhar sobre a construção do imaginário urbano da *Belle Époque* Caipira no Almanach Ilustrado de Ribeirão Preto de 1913. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2007. p. 1-8.

PESSOA, F. O Tejo é mais belo. In: CAEIRO, A. **O guardador de rebanhos**. 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2013.

PIETROFORTE, A. V. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007. p. 17-36.

PIRES, V.; BELUCE BELLUCCI. **Construindo consciências**: geografia, 7ª série. São Paulo: Scipione, 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação, Série Ensino Fundamental).

REIBNITZ, C. S.; QUEIROZ, I. H. L.; PEREIRA, S. N. C. Memória, mídia e educação – o ensino de história através da produção midiática. In: SILVA, C. B. et al. (Orgs.). **Experiências de ensino de história no estágio supervisionado**. Florianópolis: Editora UDESC, 2011. p. 203-217.

REVISTA GUIA FUNDAMENTAL UOL. **Piet Cornelius Mondrian**. 2010. Disponível em: <<http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professores-atividades/94/imprime252620.asp>>. Acesso em: 17 out. 2013.

REVISTA VIRTUAL A TURQUIA DE SALVE JORGE. 2013. Disponível em: <http://especial.revista.redeglobo.globo.com/turismo/turquia_de_salve_jorge/>. Acesso em: 22 jun. 2013.

RIBEIRÃO Preto: terra do café. Direção de Squarisi. Campinas-SP. Núcleo de Cinema de Animação de Campinas/ Instituto Algar. 2010. 1 DVD (4 min 11 seg). Curta de animação.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. **Primeiras estórias**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, L. R. O.; SILVA, A. (Orgs.). **Paisagem cultural do café**: Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2013.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, C.M.F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 117-127.

SALVADOR DALÍ SOCIETY. Cisnes refletindo elefantes. 2013. Disponível em: <<http://www.dali.com/blog/wp-content/uploads/2011/02/37SwansReflectingElephants.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

SANTOS, C. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 195-207.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: EdUSP, 2008. (Coleção Milton Santos, 11).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 52.625, de 15 de janeiro 2008**. Regulamenta o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/Decreto%2052.625.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino). p. 54-66.

SEERMANN, S. Arte, conhecimento geográfico e leitura de imagens: o geógrafo, Vermeer. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 43-60, set./dez. 2009.

SILVA, A. C. B. **Expansão urbana e formação dos territórios de pobreza em Ribeirão Preto**: os bairros surgidos a partir do Núcleo Colonial Antonio Prado (1887). 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, V. P. A formação do professor de geografia na era da informação. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 167-198, jan./jun. 2007a.

SILVA, V. P. Raciocínio espacial na era das tecnologias informacionais. **GEOUSP** – espaço e tempo, São Paulo, n. 22, p. 31-38, 2007b.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOBREPINTURA WEBLOG SOBRE ARTE. A traição das imagens. 2013. Disponível em: <<http://sobrepintura.wordpress.com/2013/01/14/realismo-e-realidade-ou-a-traicao-das-imagens/>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

SOUZA, C. V. F.; SORIANI, M. B.; ZAMPOLLO, M. S. **Pare, olhe e escute**: patrimônio ferroviário de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: Instituto do Livro, 2012.

SUNEGA, R. A. **Quartirão Paulista**: um conjunto harmônico de edifícios monumentais. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro de Ribeirão Preto, 2011.

THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART. A morte de Sócrates. 2000. Disponível em: <<http://www.metmuseum.org/>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

THEODORO, J. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007. p. 49-56.

TINEM, N.; BORGES, L. Ginzburg e o paradigma indiciário. In: XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2003, João Pessoa-PB. **Anais...** João Pessoa-PB, UFPB, 27jul. e 01ago.2003. p. 1-5. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.535.pdf>>. Acesso em: 07jan.2014.

TONINI, I. M. Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator**, Fortaleza-CE, ano 2, n. 4, p. 35-44, 2003.

TORRES, M. G.; SILVA, M. G.; BRAMORSKI, N. A. Ditadura e democracia na sala de aula, entre imagens e sons. In: SILVA, C. B. et al. (Orgs.). **Experiências de ensino de história no estágio supervisionado**. Florianópolis: Editora UDESC, 2011. p. 153-167.

TUON, L. I. **Italianos em Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2010. (Coleção Identidades Culturais).

ANEXOS

ANEXO A

ANEXO B

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto
Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Coordenadoria do Ensino Fundamental e Ensino Médio

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezadas Senhoras,

Recebemos o Projeto de pesquisa “As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia na EMEF Vereador José Delibo” para análise e considerações sobre desenvolvimento.

Esta secretaria autoriza a coleta de dados na escola que o projeto especifica, reconhecendo a importância da mesma.

O cronograma, horários e locais para a coleta de dados serão definidos pelos pesquisadores juntamente com os gestores da unidade.

Este termo de autorização deverá ser apresentado aos gestores.

Esperamos contar com a apresentação dos resultados do projeto para esta secretaria, bem como, para a unidade escolar eleita.

Estamos disponíveis para esclarecimentos.

Atenciosamente,

30/03/12

Prof.^a Maria Antonia Fernandes Dantas
Assistente Técnica Educacional

Ilustríssimas Senhoras
Prof.^a Dr.^a Andréa Coelho Lastória - Orientadora
Adriana Cristina de Godoy - Mestranda
Curso de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

ANEXO C

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/100/-jsl

Ribeirão Preto, 27 de agosto de 2012

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "**As IMAGENS NA SALA DE AULA: PRODUÇÃO DE CONTEÚDO VISUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA LOCAL**" foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 111ª Reunião Ordinária, realizada em 23.08.12, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE - 02819512.6.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Adriana Cristina de Godoy
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP USP

Com cópia para a orientadora:
Profa. Dra. Andréa Coelho Lastória
Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP
Fone: (16) 3602-4811
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO D

Hino a Ribeirão Preto

A minha terra é um coração Aberto ao sol pelas enxadas Sangrando amor e tradição No despertar das madrugadas. Estrilho História exemplo, amor e fé Assim traçamos teu perfil Ribeirão Preto, terra do café Orgulho de São Paulo e do Brasil. Nascestes do destino nacional Das caminhadas rumo ao Oeste E ainda guardas o belo ideal Dessa epopeia em que nasceste.	Ribeirão Preto esse destino Que consagrou a tua gente É do trabalho o grande hino Que há de viver eternamente. Estrilho És linda joia no veludo Dos nossos verdes infinitos cafezais E se em ti amada terra temos tudo Ainda procuramos dar-te mais. Estrilho Download - Hino a Ribeirão Preto (instrumental) - Hino a Ribeirão Preto

Lei nº 6057 — Regulamentação dos símbolos do município

Por ocasião do centenário de Ribeirão Preto, o então prefeito Costábile Romano organizou um concurso popular de poesias e músicas. Entre os trabalhos, o escolhido foi o poema de Saulo Ramos. O poema foi musicado por Diva Tarlá.

Saulo Ramos — José Saulo Pereira Ramos, natural de Brodowski (SP), é jurista, consultor geral da República, membro da Academia Ribeirãopretana de Letras. É autor do poema "Café" (a Poesia da Terra e das Enxadas), publicado em 1953. Considerado o Poeta do Café, foi premiado na televisão no programa "O Céu é o Limite", respondendo sobre o café.

Diva Tarlá — Diva Tarlá de Carvalho, pioneira no ensino de música e piano. Nascida em Ribeirão Preto, foi Cidadã Emérita, por láurea outorgada pela Câmara Municipal em 1968.

Fonte: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/i71hino.htm>

APÊNDICES

APÊNDICE A

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ribeirão Preto, 23 de fevereiro de 2012.

Excelentíssima Senhora Secretária Municipal da Educação de Ribeirão Preto Professora
Débora Vendramini Durlo,

Estamos encaminhando os documentos restantes para a solicitação de autorização para realizar a Pesquisa para Dissertação de Mestrado, iniciada no segundo semestre de 2011, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, intitulada *As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia Local* na EMEF Vereador José Delibo, como já fora anteriormente explicado em carta e requerimento enviados.

Respeitosamente,

A handwritten signature in black ink, reading 'Andrea C. Lastória', written over a horizontal line.

Profª. Dra. Andrea Coelho Lastória
Docente do Curso de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP

A handwritten signature in black ink, reading 'Adriana Cristina de Godoy', written over a horizontal line.

Adriana Cristina de Godoy
Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP
Professora Efetiva de História na EMEF Vereador José Delibo

APÊNDICE B

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia Local.

Justificativa: A possibilidade de que esta pesquisa venha a colaborar para uma reflexão a respeito do uso das imagens nas escolas.

Pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. **Andrea Coelho Lastória**, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação – DEDIC, da FFCLRP/USP; **Adriana Cristina de Godoy**, nº USP 6633654, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado da Pós-Graduação em Educação desta instituição.

Objetivo Geral: Estudar como a produção do curta de animação *Ribeirão Preto: terra do café*, feita pelos alunos inseridos no Projeto “Curtas de Animação”, que envolveu alunos, professores e profissionais da área de filmes de animação, pode colaborar na aprendizagem de conhecimentos da História e Geografia de Ribeirão Preto-SP.

Solicitamos autorização para que o (a) XXXXXX responda 03 (três) questionários relativos unicamente à pesquisa e confecção do curta de animação *Ribeirão Preto: terra do café*, realizado na EMEF Vereador José Delibo, no ano de 2010. Os questionários serão aplicados em período contrário ao das aulas (para não haver prejuízo das mesmas), ficando ao seu critério a escolha do local e do horário mais conveniente (a ser combinado com as pesquisadoras por telefone, e-mail ou pessoalmente). Estimamos o tempo de uma hora e meia de duração para resposta dos três questionários.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Informamos que a participação nesta pesquisa não acarretará em nenhum gasto aos participantes, por isso não haverá reembolso de dinheiro. Os participantes não terão nenhum benefício direto da participação neste estudo, mas as informações poderão contribuir com a realização de ações que auxiliarão nos processos formativos e curriculares no campo da Educação Básica.

Os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa, e os resultados obtidos com este estudo serão informados aos senhores por e-mail/telefone/pessoalmente, e serão publicados em revistas científicas e/ou na dissertação e/ou serão apresentados em congressos e seminários, sem que haja identificação dos participantes, respeitando-se o sigilo das informações confidenciais fornecidas. Também não há riscos previsíveis em participar desta pesquisa e nem desconfortos, mas se por qualquer motivo e em qualquer momento o aluno e/ou o (a) senhor (a) quiser interromper sua participação, poderá fazer isso sem que sofra nenhum tipo de prejuízo ou constrangimento.

Esclarecemos que será garantido o sigilo das informações. O (A) senhor (a) poderá ser informado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa sempre que o desejar. Informações sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis, e as dúvidas de natureza ética, com o Comitê de Ética na Pesquisa¹ da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

---

¹ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICE C

Caro (a) aluno (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo na Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa trata da produção do curta de animação que você participou no ano de 2010. A ideia da pesquisa é entender o que vocês aprenderam ao participar daquela semana em que produziram o curta. Sua participação respondendo o questionário é muito importante, pois ela irá ajudar na pesquisa. Serão três questionários com cinco perguntas cada. Este é o primeiro. Obrigada, Prof^a Adriana.

Questionário 1:

1. Para participar da seleção dos alunos que fariam parte da produção do curta de animação era necessário escrever um texto e fazer um desenho.
  - a) Você lembra do tema do seu texto?
  - b) Caso lembre, qual era ele?
  - c) Qual foi o seu desenho? Descreva.
2. Você lembra como e onde conseguiu as informações necessárias para escrever o texto?
3. Como foi encontrar estas informações? Explique.
4. Você já tinha feito alguma pesquisa sobre Ribeirão Preto antes de participar da seleção para a produção do curta?

Se a resposta for sim, diga qual e por quê?

5. Sobre os livros de História ou de Geografia que você usava na época:
  - a) Havia alguma informação que você pode usar para escrever o seu texto?
  - b) Se havia alguma informação, escreva qual era.
  - c) Se não havia, qual o motivo de não ter estas informações nos seus livros de História e Geografia? Dê sua opinião.

APÊNDICE D

Caro (a) aluno (a),

Este é o segundo dos três questionários. Nele o assunto será a produção do curta de animação *Ribeirão Preto – terra do café*, do qual você participou em 2010. Sua participação respondendo o questionário é muito importante, pois ela irá ajudar na pesquisa. Obrigada, Profª Adriana.

Questionário 2:

1. Sobre o personagem principal do curta de animação:
  - a) Você lembra como foi decidida a escolha do personagem principal do curta de animação?
  - b) Caso você lembre, esta escolha tem algo a ver com a História de Ribeirão Preto?
2. Como foi feita a escrita do roteiro do curta?
3. O roteiro do curta teve alguma influência da História de Ribeirão Preto? Ou seja, a História de Ribeirão Preto aparece no roteiro do curta? Explique onde ela aparece.
4. Qual foi a sua participação no curta de animação? Relate o que você fez.
5. Quando o curta ficou pronto, como você se sentiu ao assisti-lo pela primeira vez?

APÊNDICE E

Caro (a) aluno (a),

Este é o terceiro e último questionário. Gostaria de saber o que você lembra do curta. Sua participação respondendo aos questionários está sendo muito importante para a pesquisa. Obrigada, Profª Adriana.

Questionário 3:

1. No curta de animação aparece a situação ambiental em Ribeirão Preto? Qual ou quais são estes momentos?
2. No curta aparecem algumas paisagens de Ribeirão Preto:
  - a) Você lembra quais são?
  - b) Caso você lembre, você já as conhecia antes de ter participado da produção do curta de animação?
3. O curta mostra duas culturas que são ou já foram cultivadas em Ribeirão Preto:
  - a) Você lembra quais são?
  - b) Se você lembra, em que ordem elas aparecem no curta (quem aparece primeiro e quem aparece depois)?
  - c) Por que elas estão nesta ordem?
4. Você considera importante produzir materiais (como o curta, por exemplo) que falem sobre a cidade onde você vive? Justifique sua resposta.
5. Depois de assistir ao curta de animação pela primeira vez, você voltou a assisti-lo de novo? Mostrou para alguém?

APÊNDICE F

Quadros de análise dos questionários⁶³:

Questionário 1

1. Para participar da seleção dos alunos que fariam parte da produção do curta de animação era necessário escrever um texto e fazer um desenho.					
		A	B	C	D
a)	Você lembra do tema do seu texto?		.		
b)	Caso lembre, qual era ele?				
c)	Qual foi o seu desenho? Descreva.				

	2. Você lembra como e onde conseguiu as informações necessárias para escrever o texto?
A	
B	
C	
D	

3. Como foi encontrar estas informações? Explique.	
A	
B	
C	
D	

⁶³ Trazemos apenas os modelos dos quadros de análise utilizados na pesquisa, devido à razão de termos acordado, com os pais e/ou responsáveis pelos alunos participantes (na coleta dos dados), que o inteiro teor das respostas não seria apresentado, e sim, trechos das mesmas, os quais encontram-se nas análises (na subseção 4.3.3 — p. 151).

	4. Você já tinha feito alguma pesquisa sobre Ribeirão Preto antes de participar da seleção para a produção do curta?	Se a resposta for sim, diga qual e por quê?
A		
B		
C		
D		

5. Sobre os livros de História ou de Geografia que você usava na época:				
	A	B	C	D
d) Havia alguma informação que você pode usar para escrever o seu texto?				
e) Se havia alguma informação, escreva qual era.				
f) Se não havia, qual o motivo de não ter estas informações nos seus livros de História e Geografia? Dê sua opinião.				

Questionário 2

1. Sobre o personagem principal do curta de animação:		
	c) Você lembra como foi decidida a escolha do personagem principal do curta de animação?	d) Caso você lembre, esta escolha tem algo a ver com a História de Ribeirão Preto?
A		
B		
C		
D		

2. Como foi feita a escrita do roteiro do curta?	
A	
B	
C	
D	

3. O roteiro do curta teve alguma influência da História de Ribeirão Preto? Ou seja, a História de Ribeirão Preto aparece no roteiro do curta? Explique onde ela aparece.	
A	
B	
C	
D	

4. Qual foi a sua participação no curta de animação? Relate o que você fez.	
A	
B	
C	
D	

	5. Quando o curta ficou pronto, como você se sentiu ao assisti-lo pela primeira vez?
A	
B	
C	
D	

Questionário 3

	1. No curta de animação aparece a situação ambiental em Ribeirão Preto? Qual ou quais são estes momentos?
A	
B	
C	
D	

2. No curta aparecem algumas paisagens de Ribeirão Preto:		
	c) Você lembra quais são?	d) Caso você lembre, você já as conhecia antes de ter participado da produção do curta de animação?
A		
B		
C		
D		

3. O curta mostra duas culturas que são ou já foram cultivadas em Ribeirão Preto:				
	A	B	C	D
b) Você lembra quais são?				
c) Se você lembra, em que ordem elas aparecem no				

curta (quem aparece primeiro e quem aparece depois)?				
c) Por que elas estão nesta ordem?				

	4. Você considera importante produzir materiais (como o curta, por exemplo) que falem sobre a cidade onde você vive? Justifique sua resposta.
A	
B	
C	
D	

	5. Depois de assistir o curta de animação pela primeira vez, você voltou a assisti-lo de novo? Mostrou para alguém?
A	
B	
C	
D	