



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.1521

COLORINDO OU HISTORICIZANDO?: UM ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS FONTES ICONOGRÁFICAS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Willys Bezerra dos Santos
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Resumo: O livro didático (LD) é o recurso mais acessível e usado pelos docentes na rede pública, ocupando um lugar privilegiado na sala de aula; logo, é o recurso didático mais analisado, problematizado e criticado nas pesquisas. O livro deve sempre ser um ponto de partida e nunca o ponto de chegada do processo ensino-aprendizado. Tal ressalva se faz necessária uma vez que, através do uso contínuo e onipresente do LD, este instrumento poderá, simplista e equivocadamente, ser considerado como único recurso didático ou única fonte de estudo e pesquisa do professor e dos alunos. Objetiva-se que os livros didáticos de história tragam em suas páginas os atuais debates historiográficos, questões problemas e diversos documentos/fontes históricas para que os alunos possam conhecer como é construído e, ao mesmo tempo, construir o conhecimento histórico. Desta forma, o presente trabalho buscou analisar como as fontes iconográficas foram abordadas/trabalhadas nos LDs de História durante a década 1970 a 2010. Escolhemos cinco fontes iconográficas, selecionamos três livros de cada década pesquisada, totalizando 12 livros, onde confrontamos o uso das fontes com os objetivos expostos pelos autores na apresentação dos livros e com os debates historiográficos do período. Concluímos que nem todos os autores historicizam e exploram as fontes históricas e, quando o fazem, privilegiam os documentos escritos. As fontes iconográficas, ricas em informações, normalmente são usadas como meras ilustrações, como forma de “comprovar” o que os textos dizem.

Palavras-chaves: livro didático; imagens; fontes históricas; ensino

1. INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é o recurso mais acessível e usado pelos docentes na rede pública. Por mais analisado, problematizado e criticado que seja em pesquisas, o livro ocupa um espaço privilegiado na sala de aula. As análises, geralmente, concentram-se na avaliação dos conteúdos, ou seja, nas temáticas e conceitos abordados pelo autor dos livros, observando-se o impacto das informações sobre a formação dos discentes. Já as críticas, normalmente são dirigidas à dependência desse recurso por parte de alguns professores que acabam legando a este

instrumento o papel de único detentor do verdadeiro conhecimento. Critica-se também a forma autoritária e fechada dos LDs que, muitas vezes, trazem propostas de exercícios que induzem os alunos a respostas padronizadas e decoradas; apresentam conceitos como verdades indiscutíveis e não permitem um debate crítico e criativo, que é sem dúvida, uma das finalidades do processo educacional. O livro deve sempre ser um ponto de partida e nunca o ponto de chegada do processo ensino-aprendizado. Tal ressalva se faz necessária uma vez que, através do uso contínuo e onipresente do LD, este instrumento poderá, simplista e equivocadamente, ser considerado como único recurso didático ou única fonte de estudo e pesquisa do professor e dos alunos.

Os “bons” livros de História devem trazer em suas páginas os atuais debates historiográficos, questões problemáticas e diversos documentos/fontes históricas para que os alunos possam conhecer como é construído e, ao mesmo tempo, construir o conhecimento histórico. Entretanto, nem todos os autores exploram as fontes históricas e, quando o fazem, privilegiam os documentos escritos. As fontes iconográficas, ricas em informações, normalmente são usadas como meras ilustrações. Todavia as fontes iconográficas ficaram por um longo tempo caladas porque perguntas não foram feitas a elas. No livro didático as imagens desempenharam funções ilustrativas, foram usadas para enfeitar e confirmar as informações dos textos. Logo, será que esta marginalização das fontes iconográficas se deu de forma propositada por parte dos autores ou a idéia que eles tinham de fonte e método histórico ocasionou esta situação? Qual será a idéia que os autores tinham de como deveria ser um livro didático? E qual será a concepção que atualmente os autores têm de livro didático de história?

Buscando responder a estes questionamentos, este trabalho analisou como as fontes iconográficas foram utilizadas nos livros didáticos, verificando a relação entre o que propunha os autores no texto de apresentação dos livros e o que de fato se efetivou em suas páginas. Levamos em conta o período no qual o livro didático foi produzido e, obviamente, o conceito de história dos autores em estudo. Analisamos, portanto, livros didáticos de história escritos para alunos do Ensino Fundamental das décadas de 1970 a 2010. A escolha desse recorte temporal não se deu de forma aleatória. Levamos em conta o período que os livros didáticos passaram a ser mais

acessíveis aos alunos, mesmo que esta acessibilidade não tenha englobado a todos os alunos brasileiros.

Analizamos os livros a partir de 1971, por que foi nessa data que a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, foi extinta. Ficando a cargo do Instituto Nacional do Livro (INL) a tarefa de desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). O instituto assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. As pesquisadoras Neli Klix Freitas e Melissa Haag Rodrigues afirmam que:

Cinco anos depois, em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do decreto nº 77.107, de 4/2/76 o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados. Porém os recursos não foram suficientes para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais. (FREITAS 2011)

Mesmo com todos esses contratempos e exclusões, na década de 70 há toda uma preocupação e distribuição de livros didáticos por parte do governo. Por esse motivo partimos desse período e terminamos nossa análise nos livros de 2010, pois neste ano houve o final do prazo de utilização dos livros do PNLD 2007 (os LD foram utilizados nos anos de 2008 a 2010) livros confeccionados após a lei 10.639/2003.

Como a variedade de livros é enorme, diante do período escolhido para o estudo, selecionamos três livros por década, totalizando doze. Assim, analisamos LDs do Ensino Fundamental que tratem do conteúdo História do Brasil Império, a saber: *História do Brasil (1975)*, de Armando Souto Maior; *História geral (1979)*, de Paulo Miranda Gomes e Vera Lúcia Barbosa Gomes; *História do Brasil: Império e República*, de Ládmo Valuce (1979); *História do Brasil: da Colônia a República*, de Elza Nadai e Joana Neves (1985); *A história de um povo (1987)*, de L. de Azevedo; *Historia do Brasil (1989)*, de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto; *História e Consciência do Brasil (1995)*, de Gilberto Cotrim; *História Memória Viva (1995)*, de Claudio Vicentino; *Nova História Crítica (1999)*, de Mario Schmidt; *História e*

documento (2002), de Joelza Ester Rodrigues; *História, Sociedade e Cidadania (2009)*, de Alfredo Boulos Jr; e o *Encontro com a História (2006)*, de Vanise Ribeiro.

Os artistas Jean Baptiste Debret (1768-1848) e Johan Moritz Rugendas (1802-1858) produziram pinturas retratando o modo de vida da sociedade brasileira no século XIX, mais especificamente dos negros escravizados. A iconografia registrada por estes pintores é uma riquíssima fonte de pesquisa para historiadores e professores de história. As obras dos artistas supracitados são importantes para este trabalho por retratarem cenas da vida cotidiano dos escravizados e, especialmente, por estarem sempre presentes nos livros didáticos. Esta presença marcante é de suma importância para nosso estudo, visto que servirá para estudarmos como elas vêm sendo empregadas.

A comparação de fontes iconográficas reproduzidas em LDs em momentos diferentes faz-se necessária para podermos estabelecer relações históricas entre as permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinadas imagens tendem a desempenhar na história do LDs.

2. AS IMAGENS COMO FONTES HISTÓRICAS

As discussões e análise de livros didáticos são sempre importantes e necessárias. De modo geral, todo LD necessita ser compreendido pelo seu processo de produção, distribuição e consumo. Como alerta as pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli:

Esses três aspectos envolvem, historicamente, os contextos em que foram produzidos os livros – políticas editoriais, como as leis oficiais que regem a forma de produção dos livros, mercado e preço, além de outros –, processos de compra e venda dos livros, políticas governamentais de aquisição de livros destinados a escola e consumo, ou seja, as maneiras como os livros chegam às mãos da população brasileira, bem como suas formas de utilização. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p.171)

Tais aspectos salientados pelas estudiosas servem de princípios para não compreendermos o LD como produto neutro e abstrato, como se estivesse distanciado do contexto histórico no qual foi produzido e distribuído. Para Circe

Bittencourt o livro didático “é um objeto de múltiplas facetas e possui uma natureza completa” (BITTENCOURT, 2002, p.17), que deve ser encarado, antes de tudo, como uma *mercadoria*, um produto que, por sua vez, está ligado a uma determinada política de produção. Para esta estudiosa, o LD é também um depositário dos conteúdos, um instrumento pedagógico e é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Ao longo do século XX ocorreram intensas mudanças no campo do conhecimento histórico, sendo estas relacionadas ao surgimento de diferentes correntes historiográficas. Tais correntes propunham novas abordagens, questões e objetos para o estudo da História, bem outros procedimentos metodológicos. Nesse processo, os historiadores passaram a reconsiderar as principais bases sobre as quais se assentava o conhecimento histórico, criticando em primeiro lugar a ideia positivista de que era possível recuperar o passado exatamente como ele ocorreu. Ao mesmo tempo, muitos historiadores questionaram o lugar de sua produção, enfatizando que a recuperação do “passado” estaria ligada a questões que o presente coloca. Assim, o historiador deixaria de ser visto como espectador neutro do passado e assumiria o papel de agente ativo na reconstrução desse passado.

Os críticos da visão positivista da história questionaram a noção de documento subjacente a essa visão. Eles levantaram a ideia de que a fonte histórica é um recorte do real, cuja constituição, como fonte histórica, está relacionada aos procedimentos de trabalho do historiador. Eles ampliaram também as fontes utilizadas pelos historiadores, incluindo, além dos documentos administrativos (oficiais), outros tipos de documentos escritos: cartas, registros paroquiais, diários, etc. do mesmo modo, passaram a privilegiar fontes diversas, como as iconográficas (fotos, pinturas, charges, etc.), instrumentos de trabalho, utensílios domésticos, relatos orais, vestígios arquitetônicos, dentre outras. Até então, a ideia de fonte que imperava era a positivista, onde apenas documentos oficiais, diplomáticos eram vistos como confiáveis.

Mesmo com essa mudança de paradigma, muitos historiadores mantem-se receosos e céticos, desacreditando no uso da iconografia como fonte histórica capaz de revelar os processos da ação humana na sociedade. Entretanto, os mais novos

estudos históricos vêm compreendendo a imagem como fonte privilegiada, compreendendo desta forma, a sua importância como fonte histórica.

Um desses trabalhos que se propôs a estudar a contribuição das imagens, da iconografia e das representações gráficas para o entendimento da história é o livro *História e Imagem*, de Eduardo França Paiva (2002). Este autor concebe a imagem como um registro histórico, com o qual os historiadores e os professores de História necessitam estabelecer um diálogo contínuo, devendo saber indagá-lo para que possam ser obtidas respostas.

Para Paiva, assim como os documentos escritos a imagem, deve ser explorada com muito cuidado, pois não são raros os casos em que as representações imagéticas são tomadas como verdade. Esta é uma das armadilhas mais sedutoras que o uso das imagens pode provocar; portanto é preciso sempre levar em consideração que as imagens trazem consigo o pensamento de quem a produziu, além do contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Os historiadores e os professores de História devem estar atentos, evitando, desta forma, cair nesta armadilha. Segundo Eduardo F. Paiva:

(...) a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas das outras fontes. Talvez seja a própria beleza da imagem que sirva de isca, uma espécie de canto inebriante de sereia que tem o poder de cegar a vítima e de conduzi-la diretamente ao seu colo traiçoeiro. A imagem, bela simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas induções, códigos, cores e formas nela cultivadas. (PAIVA, 2002, p. 18-19)

Para Paiva, este jamais pode ser um argumento válido para justificar a marginalização do uso das imagens como fonte, já que o cuidado com o tratamento das fontes não é peculiar às fontes iconográficas. Todos os documentos históricos apresentam perigos em sua utilização, por este motivo os historiadores lançam mão do método de críticas às fontes. Assim como nos documentos escritos é preciso fazer uso dos ensinamentos dos positivistas em torno da crítica interna e externa das fontes. Além da crítica as fontes é fundamental que os historiadores nunca se esqueçam de fazer aos registros escritos e imagéticos as seguintes perguntas:

Onde? Como? Quando? Para quem? Para quê? Por quê? Além dessas perguntas, Eduardo Paiva, salienta que devem acrescentar outros procedimentos, como:

Primeiramente deve-se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos em, evidentemente, diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis. (PAIVA, 2002, p. 18)

Cabe aos historiadores a tarefa de decodificar os ícones tornando-os inteligíveis, assim como de identificar os filtros para tomá-los como testemunhos que subsidiam a versão do passado e do presente. Dito de outra forma, o autor compreende a história como sendo uma construção do presente, sendo a interpretação das fontes uma leitura do tempo presente sobre o passado, ou seja, os documentos históricos são forjados, lidos e explorados no presente, por meio de olhares contemporâneos.

Sabendo que a utilização das imagens é um procedimento relativamente recente e, também, ainda restrito, Paiva faz alguns esclarecimentos básicos sobre as possibilidades investigativas em torno dessas fontes. Primeiro ele afirma que “a imagem não se esgota em si mesma.” (PAIVA, 2002, p. 19) Ou seja, há sempre muito mais para ser apreendida, e esse conhecimento vai além daquilo que está explícito para ver e ler. A cada nova pergunta surgem novas informações, e essas perguntas dependem dos objetivos da pesquisa, da época em que o historiador está inserido e como este concebe as imagens.

Assim como Eduardo F. Paiva, o historiador Peter Burke (2004), em seu livro *Testemunha Ocular*, considera que as imagens, assim como os testemunhos orais e textos, constituem uma importante forma de evidência histórica, apesar da necessidade de apuração crítica quanto à sua veracidade. Sua crítica quanto ao uso indevido das imagens é que, quando exibidas em pesquisa, em vez delas suscitarem novas respostas ou oferecerem novas questões, surgem meramente para ilustrar conclusões às quais o autor já havia chegado através de outras fontes.

Segundo Burke, as imagens podem ser tanto evidência da história como a própria história, visto que a produção das mesmas envolve muitas vezes um

comportamento próprio dentro de uma ampla escala social, ou seja, o autor entende a imagem como o registro dos atos de testemunho ocular. Ao fazer essa afirmação, Burke procura responder uma questão crucial para sua teoria que é: “como podem as imagens ser utilizadas como evidência histórica?” Ele responde a esse questionamento fazendo uma análise de forma sintética em três pontos. Primeiro ele reconhece os equívocos que uma imagem pode gerar, considerando que a arte da representação é quase sempre menos realista do que parece e distorce a realidade social mais do que a reflete. Já os outros dois pontos são mais positivos, visto que a arte pode fornecer evidência para aspectos da realidade social que os textos não abordam, como locais e épocas específicas. O ponto mais significativo para a defesa do autor é o terceiro, pois retoma o primeiro, mostrando como um ponto aparentemente perigoso pode mostrar-se rico para a pesquisa histórica. Ou seja, para Peter Burke o processo de distorção, anteriormente citado, é evidência de fenômenos de interesse para a pesquisa, uma vez que apresenta aspectos tais como mentalidades, ideologias e identidades.

O significado das imagens depende do seu contexto social e cultural, considerando aí os contextos em geral, bem como circunstâncias nas quais uma imagem tenha sido encomendada ou o lugar físico onde se pretendia, originalmente, exibi-la.

Para Panofsky (1991), em uma obra de arte a forma não pode ser separada do conteúdo. A compreensão de uma imagem deve ir além do aspecto visual, pois ela é portadora de um sentido, já que o homem deixa testemunhos que significam. Assim, todas as obras de arte possuem um significado, ou assunto, que encontra-se subdividido em três estratos: a forma materializada, a ideia convencional representada e o significado profundo ou intrínseco. Cada ordem é identificada por um sistema (conteúdos), a saber: conteúdo primário (ou natural), conteúdo secundário (ou convencional) e conteúdo intrínseco.

3. HISTORICIZANDO OU ILUSTRANDO: ANÁLISE DOS LIVROS

Os doze livros analisados podem ser divididos em três grupos antagônicos, com características pontuais e as vezes conflitantes. No primeiro grupo encontra-se

os livros das décadas de 70 e 80; nestes livros as imagens são bastantes escassas e servem apenas como ilustração, elas aparecem no início do capítulo, não apresentado nenhuma informação a respeito da imagem e nem questionamentos, ao logo dos capítulos elas são apresentadas como comprovação das informações presentes nos textos escritos, com percebemos no livro de Armando Souto (1975) e Azevedo (1987).

Souto, utiliza a imagem de Debret ““Mulata a caminho do campo para passar as festas de Natal” (DEBRET, 3º TOMO, Prancha 7) sem apresentar nenhuma legenda, questionamento ou informação, autor fala da posição “privilegiada” que alguns escravizados tinham em relação a maioria, e depois usa a imagem precedida da seguinte frase “Como mostra a imagem abaixo” (SOUTO, 1975, p. 75). Já Azevedo (1987) discutindo sobre a escravidão negra no Brasil, apresenta a mesma imagem sem fazer nenhuma referência, apenas com a legenda “mulata acompanhando a sinhazinha para a escola” (AZEVEDO, 1987, p 88). O texto e a imagem são confusos sem perspectivas de problematização da iconografia. Percebemos muita influência positivista nas produções dos livros desse primeiro grupo, tanto na apresentação quanto no conteúdo. Fragmento de textos, mesmo escassos, possuem as referências e questões ligadas a elas, diferentes do uso das imagens. Segundo o próprio Debret

As mulheres negras ao acompanharem suas sinazinhas as estas comemorações vestiam-se com suas melhores roupas. As composições escolares, eram realizadas para a Festa de Santo Aleixo, com comidas e bebidas fartas, na classe das meninas o julgamento eram feiras em recintos fechados, sendo a vencedora, por regra, as meninas mais ricas, no qual ganhavam o título do “Imperador” ostentado o ano todo por ser um importante título dentro da sociedade. (DEBRET, 3º TOMO, Prancha 7).

Ao apresentar as imagens como apenas ilustração, esses autores retiram dessas fontes o seu potencial na construção do conhecimento histórico. Os negros presentes nas imagens, acabam sendo vistos apenas como escravos e não como sujeitos históricos que também poderiam participar de comemorações e festas, e que essas participações poderia ser uma forma de resistência não apenas de aceitação.

No segundo grupo encontra-se os livros das décadas de 90 e um do ano 2000, *História e documento*, de Joelza Rodrigues. Neste grupo as imagens possuem legendas e informações sobre eles, a relação com o texto concentram-se mais com questionamentos iconográficos, mas não iconológicos. Algumas imagens das pinturas de Debret e Rugendas são utilizadas em capítulos que discutem um fato histórico posterior ao período que o desenhos foram feitos e não existem problematizações a esses respeito e em alguns livros a periodização da produção não aparece, o que é verificado no livro *Nova História crítica*, de Mario Schmidt (1999). Os historiadores devem fugir dos anacronismos, visto que estes podem destorcer o conhecimento histórico, logo as imagens sem uma datação, mesmo que aproximada, podem ser usadas anacronicamente pelos docentes e discentes.

O livro de Cláudio Vicentino (1995) traz em suas páginas diversas imagens de Debret, Rugendas e de outros artistas, porém as de Debret se destacam e ganham mais espaços. Em algumas dessas fontes aparecem algumas nuances de uma análise iconológica, porém a iconográfica se destaca. Nesse aspecto o texto deveria estar bem fundamentado, mantendo relação com a iconografia para que os alunos tivessem acesso ao contexto que a imagem foi produzida, visando compreender que aquela representação faz parte de um contexto e fruto da bagagem cultural de um homem, branco e europeu.

No último grupo encontra-se os livros do ano 2000, o livro *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2009) e o *Encontro com a história*, de Vanise Ribeiro que trazem em suas páginas as imagens como ilustração, mas também como fonte problematizadora para compreender a história da humanidade. Boulos propõe questões de análise das imagens, questionando-as tanto nas análises iconográficas, como iconológicas. Na imagem *Execução do castigo de açoite: negros no tronco* (DEBRET, 2º TOMO, Prancha 45) Boulos questiona, o tratamento que era dispensado aos escravizados negros, assim como da figura do escravo que está como feitor; Boulos também levanta questões dos tipos de castigos e posicionamentos dos escravizados diante da situação. Os questionamentos de Boulos são bastantes pontuais na produção de um conhecimento livre de estereótipos, pois questiona uma imagem que desprovida de questões podem levar os discentes a fazerem conclusões errôneas e preconceituosas. Essa mesma

imagem está presente no livro de Gomes (1979), porém desprovida de análise, apresentando os negros escravizados como passivos.

O livro de Vanise Ribeiro apresenta um desenho de Rugendas de forma contextualizada, com informações e legendas explicativas, como questões pontuais e questionadoras. Na atividade de revisão aparece questões que visam uma leitura imagética. Ribeiro usa as imagens de Rugendas e Debret de forma panofkyana, ou seja apresenta uma descrição da imagem, (análise iconográfica) e apresenta o contexto que a imagem foi criada/feita (iconológica). Essas informações são pertinentes para o conhecimentos dos discentes, assim como nas problematizações feitas pelos professores.

Percebemos através das discussões feitas, que a produção dos LDs de História tem acompanhando, mesmo de forma lenta, alguns debates, no que se refere as fontes iconográficas. É válido ressaltar, que mesmo apresentando esses problemas, desafios e lacunas, todos os livros podem ser usados em sala de aula, porém incluído em um planejamento bem pautados e com objetivos claros, ou seja, os próprios livros podem servi como fonte histórica. Pois um(a) professor(a) podem planejar uma aula desconstruindo os o próprio livro, confrontando-o com outras fontes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as fontes iconográficas durante muito tempo foram usadas nos livros didáticos como representação visual do texto, pela ênfase dada pelos autores aos documentos escritos em suas pesquisas, em detrimento das fontes não escritas. Essa ação acabou refletindo na produção dos livros didáticos, onde as imagens acabaram tendo a função de ilustração e não de fonte de informação. Entretanto, as novas pesquisas e debates historiográficos vêm modificando a definição do que é história e o que são fontes históricas. Esses novos debates e pesquisas têm chegado nos livros didáticos, mesmo que tardiamente ou em passos lentos. Essas mudanças são resultados da Nova História, ou seja, dos Annales que contribuiriam para a ampliação das fontes de pesquisa, inclusive o uso de fontes imagéticas. Visto que, para os Annales, a história poderia ser feita com todos os

documentos considerados vestígios da passagem do homem. Ao historiador caberia não se resignar diante de lacunas de informação, mas procurar sempre preenchê-las, com todos os tipos de fontes do momento histórico pesquisado.

O fazer pedagógico deve ser pautado entre desconstruir e construir, portanto, é necessário nortear a prática pedagógica dos professores, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando-o em um instrumento gerador de consciência crítica e não de reprodução. Pois como Bittencourt afirmou, “O livro didático é um importante veículo portador de um tema de valores, de uma ideologia e de uma cultura” (BITTENCOURT, 2005, p.72), cabendo ao professor saber selecionar e utilizá-los adequadamente. É válido ressaltar, que mesmo apresentando esses problemas, desafios e lacunas, todos os livros podem ser usados em sala de aula, porém incluído em um planejamento bem pautados e com objetivos claros, ou seja, os próprios livros podem servi como fonte histórica. Pois um(a) professor(a) podem planejar uma aula desconstruindo os o próprio livro, confrontando-o com outras fontes.

5. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. de. **A história de um povo 2: sociedade brasileira - Império e Republica**. São Paulo: FTD, 1987

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

BOULOS Jr. Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2009

BURKE, P. **Testemunha Ocular: história e imagem**. São Paulo: Edusc, 2004.

CARMO, Sonia Irene do. e COUTO, Eliane. **História do Brasil: 1º grau (Brasil império e republica)**. São Paulo: Atual, 1989

CARNEIRO, Maria Luiza Iucci. **O racismo na História do Brasil: Mito e realidade**. São Paulo. Ática, 2002.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil 2**. São Paulo: Saraiva, 1995

FREITAS, Neli Klix e RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Disponível

http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissaneli.pdf acessado em 08/06/2011

GOMES, Paulo Miranda e GOMES, Vera Lúcia Barbosa. **História geral**: 1º grau, 8ª série. Belo Horizonte: Lê, 1979

NADAI, Elza. NEVES, Joana. **História do Brasil**: da Colônia a República. São Paulo: Saraiva, 1990.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFSKY, Erwin. **O significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

RIBEIRO, Vanise; ANASTACIA, Carla. **Encontro com a História**. Curitiba: Positiva, 2006.

RODRIGUES, Joelza Ester. **História e documento**: imagem e texto, 7ª série. São Paulo: FTD, 2002

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI. **O livro didático e o ensino da História**. In: Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009

SCHMIDT, Mario. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SOUTO MAIOR, Armando. **História do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1975

VALUCE, Ládmo. **História do Brasil**: Império e República. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1979.

VICENTINO, Claudio. **História Memória viva**: Brasil, período imperial e republicano. São Paulo: Scipione, 1995.