

# RELAÇÕES ENTRE IMAGENS E TEXTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Edlene Oliveira Silva<sup>1</sup>**

*[...] a realidade não exige de nós que a reduzamos aos limites do nosso pensamento: ela nos convida antes a nos fundirmos na ausência dos seus [limites]. Assim, a palavra sempre velada do símbolo pode nos proteger do pior dos erros: o da descoberta de um sentido definitivo e último das coisas e dos seres<sup>2</sup>.*

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs<sup>3</sup>, todo material pode ser didático, mesmo sem ser criado especificamente para esse fim. Vai depender do uso que o professor fizer dele. É inegável a importância de um documento oficial, que se constitui como diretriz curricular para a educação no Brasil, demonstrar a preocupação em problematizar a centralidade do livro didático, já que esse, juntamente com o quadro e giz, constitui-se como parte do tripé da metodologia de ensino da maioria dos professores brasileiros. “O livro didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso a educação escolar”<sup>4</sup>. A variedade de outros recursos pedagógicos, como filmes, fotografias, documentos de época, literatura, pinturas (inclusive as imagens e fragmentos de fontes históricas presentes no interior do próprio livro didático), quando utilizados adequadamente pelo professor, podem originar um sem número de possibilidades de construção do conhecimento por parte do aluno.

As relações entre a produção escrita e a imagética – dentre outras linguagens, acessada ou não pela Internet – se tornaram atualmente elementos centrais dos debates em torno de novas formas de ensinar História. Neste ponto reside uma questão importante, pois não se pode perder de vista que tanto as fontes verbais quanto as visuais são expressões complementares da vida social. Não se trata, portanto, de oposição entre elas, simples interação ou do estabelecimento de uma hierarquia que classifica as fontes escritas como mais “confiáveis”, instituindo uma relação direta entre escrita e conhecimento e subestimando o papel didático e cognitivo da imagem. O importante é ressaltar que toda e qualquer fonte está sempre imersa em condições sociais de produção e são discursos representacionais do real. As fontes expressam valores políticos, sociais, culturais e religiosos, que devem ser lidos de forma crítica e não como verdades naturais e inquestionáveis.

---

<sup>1</sup> Doutora em História pela Universidade de Brasília. Docente do Departamento de História e da Pós-Graduação *Lato Sensu* em História Cultural da Universidade de Brasília. E-mail: <edlene\_oliveira@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> ALLEAU, René. *As ciências dos símbolos*: contribuição para o estudo dos princípios e dos métodos da simbólica geral. Lisboa: Edições 70, 2001, p. 21.

<sup>3</sup> Cf. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/ SEF, 1998.

<sup>4</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003, p. 49.

## **As Imagens no Campo Historiográfico**

Especialmente no campo historiográfico, as imagens, sejam elas fixas ou em movimento, conquistaram um espaço privilegiado cada vez mais diverso. No Brasil, nos últimos 20 anos, verifica-se o aparecimento de novas problematizações acerca das representações veiculadas pela imprensa escrita, falada e/ ou televisionada, investigações sobre simbologias de monumentos, reflexões sobre o papel social desempenhado por vitrais, pinturas e esculturas religiosas, análises de filmes, fotografia, etc. As imagens, em seu sentido mais diversificado, têm se tornado fonte de inúmeras pesquisas historiográficas, sobretudo para especialistas da área de História Cultural, Social e do Cotidiano, não se restringindo ao campo dos historiadores da Arte. A influência da *Escola dos Annales* foi fundamental para esse novo estatuto das imagens e outros documentos, o que ampliou os objetos de estudo da história.

No entanto, apesar da importância dos *Annales*, outros movimentos foram também relevantes para o estudo das representações imagéticas, como a denominada “Escola de Frankfurt”. Adorno e Horkheimer, em suas investigações, analisam a produção de imagens no contexto capitalista (especialmente o cinema, a televisão e as novas obras de arte) como bens de mercado destinados a atender formas de consumo manipuladas e ideológicas. Para tais autores, o sistema da indústria cultural massifica padrões estéticos e cognitivos, impedindo a formação de sujeitos autônomos e independentes, capazes de desenvolver um espírito crítico, autônomo e questionador.

*Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidade em virtude de sua própria constituição objetiva.<sup>5</sup>*

A função ideológica das imagens tratadas por Adorno e Horkheimer nos leva a pensar que estas não podem ser vistas como a realidade “nua e crua”, como reflexo neutro do real, mas antes como uma produção de sentido normativo por parte dos autores.

Entretanto, o poder do indivíduo de (re)significar e de subverter as ideologias não deve ser subestimado, já que o sujeito não pode ser visto simplesmente como receptáculo passivo das mensagens veiculadas, seja pelo livro didático, na TV, na propaganda ou nos filmes. Esta questão é muito interessante, pois no ensino de História vemos que ainda grande parte dos professores e alunos trata as fontes escritas e imagéticas como comprovação histórica para explicar determinado fato. Porém, podemos problematizar que esses mesmos professores e alunos poderão tanto (re)significar as mensagens veiculadas pela escrita e pela imagem, como também

<sup>5</sup> HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 45.

introjetá-las quase que acriticamente. Lembro que na obra *O Queijo e os Vermes*, o historiador Carlo Ginzburg nos apresenta a narrativa de *Menocchio*, moleiro italiano do século XVI que foi considerado herege pela Inquisição por interpretar à sua maneira a criação divina.

As fontes históricas são representações do mundo elaboradas pelos seus autores dentro de suas condições de produção, do contexto histórico no qual estão inseridos, das ideologias que possuem e das posições institucionais que assumem, como salienta Michel de Certeau em sua ‘operação historiográfica’:

*Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como uma relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura).<sup>6</sup>*

Nesse sentido, o verbal e o visual contribuirão para o processo de ensino-aprendizagem em História, mas também informam valores, crenças, ideologias que interferem na forma como os alunos passam a perceber a si mesmos e representar os indivíduos ou grupos sociais em uma dada sociedade, inclusive, na qual estão inseridos.

Refletindo a função da imagem, Meireles assevera que “a imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater”<sup>7</sup>.

A utilização das imagens como função ideológica e pedagógica das massas é muito antiga. Na Idade Média, por exemplo, a iconografia tinha função educativa primordial nas sociedades letradas. No medievo, as imagens são compreendidas como um texto, um discurso. Uma cena representando Adão, Eva e a serpente no Paraíso tem relação direta com a cultura religiosa do período, significando a Queda do homem, a mundanidade do corpo e do sexo, a inferioridade e demonização da mulher, a punição divina para a desobediência humana... Ou seja, existe toda uma mensagem textual implícita que esta representação visual informa e institui, que, é bem conhecida pelos medievos na sua vivência cotidiana, seja por meio dos sermões dos padres – nos quais posteriormente “O Teatro Jesuítico” terá função educativa central no Brasil Colônia –, seja pela difusão dessas ideias “boca a boca” no seio da comunidade. É preciso, então, conhecer a história da criação cristã para poder compreender a imagem citada, o que seria muito difícil para um chinês do século XIV, por exemplo. Diferentemente daquelas pessoas a quem a experiência forneceu referências necessárias para a compreensão deste quadro, um chinês ou um indiano, sem contato com a cultura ocidental, não reconheceria os ensinamentos bíblicos expressos na imagem. Nesse sentido, Baxandall pontua que os “fatos culturais que agem sobre a percepção são importantes para o entendimento das pinturas de uma época”<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 66.

<sup>7</sup> MEIRELLES, William Reis. História das imagens: uma abordagem, múltiplas facetas. *Pós-História*, n. 3, 1995, p. 101.

<sup>8</sup> BAXANDAL, Michael. *O olhar renascente: pintura e experiência na Itália da renascença*. Rio de

Para os letrados medievos, “porta vozes” autorizados da Igreja e do Estado, aquilo que os indivíduos não pudessem entender por meio da escrita deveria ser apreendido por intermédio das imagens. Segundo Honório de Autun, respeitável pensador do século XII, “o objetivo da pintura era triplo: servia, antes de tudo, para embelezar a casa de Deus (igrejas); mas também para rememorar a vida dos santos e, por fim, para o deleite dos incultos, porque a pintura, em suas palavras, era a literatura dos laicos”<sup>9</sup>. A linguagem visual, deste modo, revestia-se de caráter didático, objetivando educar as massas, ao mesmo tempo em que legitimava a ideologia da Igreja e da monarquia.

Giovani de Gênova, no fim do século XIII, resumiu também a tripla função das imagens:

*Sabeis que três razões têm presidido a instituição de imagens nas igrejas. Em primeiro lugar, para a instrução de pessoas simples, pois são instruídas por elas como pelos livros. Em segundo lugar, para que o ministério da encarnação e os exemplos dos santos pudessem melhor agir em nossa memória, estando expostos diariamente aos nossos olhos. Em terceiro lugar, para suscitar sentimentos de devoção, que são eficazmente despertados por meio de coisas vistas que coisas ouvidas.*<sup>10</sup>

Assim, a complementaridade entre mensagens e imagens pode ser percebida desde os primórdios da humanidade, antes mesmo do surgimento do registro das palavras pela escrita. Como assevera Martine Joly,

*No começo havia a imagem. Para onde quer que nos voltemos, há imagem. “Por toda parte no mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna”. Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou “os precursores da escrita”.*<sup>11</sup>

Se considerarmos o antigo alfabeto egípcio, vemos um claro exemplo da relação íntima entre as imagens e a linguagem. Os chamados hieróglifos são um conjunto de símbolos de três tipos: caracteres figurativos, cópia direta dos objetos (pictogramas); caracteres simbólicos, que exprimiam por vários processos as ideias abstratas (ideogramas) e caracteres fonéticos, que tinham um valor silábico ou alfabético (fonogramas). O caráter pictográfico dos hieróglifos marca exatamente o poder do comunicativo/ informativo da imagem<sup>12</sup>.

O nosso discurso verbal contemporâneo também está permeado de imagens. Santaella e Noth dividem o mundo das imagens em dois domínios, sendo o primeiro das representações visuais: filmes, fotografias, pinturas, desenhos, gravuras, etc. O segundo é o domínio imaterial das imagens, que se desenvolvem no plano

---

Janeiro: Paz e Terra, 1991.

<sup>9</sup> MACEDO, Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008, p.120.

<sup>10</sup> BAXANDAL, *O olhar renascente...* p. 49.

<sup>11</sup> JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996, p. 17-18.

<sup>12</sup> Cf. BAKOS, Margaret Marchiori. *O que são hieróglifos*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

mental em forma de visões, alucinações, sonhos, fantasias e imaginações. Um exemplo da imagem mental corresponde à impressão que temos quando lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, a capacidade de imaginá-lo e descrevê-lo como se estivéssemos lá:

*Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagem como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que a produziram, do mesmo modo, que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.*<sup>13</sup>

Somente a percepção da estreita correlação entre a figura concreta e a imaginada pode abarcar a complexidade da imagem e seu aspecto simbólico. Mircea Eliade nos alerta que o símbolo

*[...] revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam qualquer outro meio de conhecimento. As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as modalidades mais secretas do ser.*<sup>14</sup>

Vivemos em uma sociedade visual com intensas transformações tecnológicas onde uma avalanche de imagens tem atravessado o espaço social e o mundo do espetáculo exerce uma influência considerável nas relações sociais. Por todos os lugares em que andamos, encontramos imagens que formam sentidos e criam significados. Tal situação pode interferir na naturalização das imagens por parte de professores e alunos. Mas o trabalho com imagens em sala de aula pode ainda se constituir em uma experiência riquíssima de aprendizado, servindo para o questionamento das verdades imagéticas e, portanto, para a sua desnaturalização. As ideias são frutos de uma determinada realidade e nelas estão inseridos elementos que podem formar conceitos ou questioná-los, contribuindo ainda para compreender o contexto no qual foram produzidas. Além disso, utilizando as palavras de Mário Feijó, “a cultura contemporânea é cada vez mais visual, e isso fortalece todas as formas de comunicação que têm por base ou exploram a imagem”<sup>15</sup>.

No entanto, apesar de as pesquisas atuais terem avançado muito no tratamento das imagens, percebendo-as não como meras ilustrações de textos, este parece ser um recurso que ainda precisa ser mais explorado no ensino de História e, conseqüentemente na formação do professor dessa disciplina, pois os docentes ora aparecem priorizando o documento escrito, ora trabalhando as imagens em sala de aula de maneira inadequada. Analisando o papel do historiador no campo da arte, Ivan Gaskell assevera que “embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficarem mais à vontade com os documentos escritos”<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> SANTAELLA, Lúcia & NOTH, Winfred. *Imagem, cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998, p. 15.

<sup>14</sup> ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 9.

<sup>15</sup> FEIJÓ, Mario. *Quadrinhos em ação: um século de história*. São Paulo: Moderna, 1997, p. 8.

<sup>16</sup> GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*.

Chamando a atenção para esse aspecto, a educadora Áurea Maria Guimarães pontua o poder da capacidade imaginativa e crítica que a utilização das imagens na sala de aula pode proporcionar ao aluno. Segundo Guimarães, a interpretação de uma imagem não é jamais uma descrição literal, pois instiga a criatividade e a percepção do observador, ultrapassando os comandos ou diretrizes traçadas pelo educador:

*Ser educador hoje é buscar o visível que se esconde nas imagens da linguagem. Que imagens os alunos trazem quando lêem um texto, assistem um filme, uma aula de Física, Química, Biologia, ouvem uma música, admiram um quadro de arte, refletem sobre uma notícia de jornal? O sentido dos filmes, dos textos, das disciplinas não está na literalidade da forma como aparecem, mas nos espaços intersticiais, entendidos como lugares de folga onde as imagens percorrem livremente os caminhos em relação às atividades que designam o lado oficial da instituição. Falamos de corpos que se expressam nos filmes, nas pinturas, na poesia. Corpos que sofrem, que reconhecem a perda, mas que ao serem vistos e re-imaginados pelo observador reinventam novas imagens, gestos e palavras. Volto-me agora para a sala de aula, procurando pensar nos corpos que a ocupam. O que esses corpos falam? Que imagens eles trazem para nós? Em que condições eles estão enquanto seres humanos?*<sup>17</sup>

Além das deficiências na formação, não seria essa interpretação – espontânea, autônoma e livre – que a imagem evoca a grande barreira que intimida os professores a trabalhar melhor tais fontes dentro da escola? Essa é uma questão a se pensar. Aquilo que não se pode mensurar é sempre temido. Os estudos psicanalíticos de Jung e as análises antropológicas de René Guénon sustentam que a imagem acessa níveis inconscientes incapazes de serem atingidos apenas pelos textos escritos e falados. Para Guénon, “o simbolismo sintético abre possibilidades de concepção verdadeiramente ilimitadas, enquanto que a linguagem, com significações mais definidas e mais determinadas, impõe sempre limites mais ou menos estreitos ao entendimento”<sup>18</sup>. Aqui encontra-se o paradoxo do educador “pós-moderno”: como trabalhar as imagens de forma didática sem conter ou reprimir a autonomia da capacidade imaginativa do aluno? Eis uma pergunta que temos que desvendar.

*Que não se vá dizer, portanto, que a forma simbólica só é boa para o vulgar; o contrário é que seria verdade; ou, melhor ainda, ela é boa para todos, pois ajuda a compreender, de modo mais ou menos completo e mais ou menos profundo, a verdade que representa, na medida das possibilidades intelectuais próprias de cada um. É assim que as mais altas verdades, que não seriam de modo algum comunicáveis ou transmissíveis por qualquer outro meio, tornam-*

---

São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 237.

<sup>17</sup> GUIMARÃES, Áurea Maria. Imagens e memória na (re)construção do conhecimento. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1603t.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

<sup>18</sup> GUÉNON, René. *Símbolos fundamentais da ciência sagrada*. São Paulo: IRGET, 2008, p. 7.

*se acessíveis até certo ponto desde que sejam, se pudermos assim dizer, incorporadas aos símbolos, que as dissimularão sem dúvida a muitos, mas que as manifestarão em todo seu esplendor aos olhos daqueles que sabem ver.*<sup>19</sup>

### **Textos e Imagens no Livro Didático de História**

Dentre os estudos sobre o uso da imagem no ensino de História, um trabalho importante é o da professora Circe Bittencourt, “Livro didático entre textos e imagens”<sup>20</sup>. Neste artigo, a autora faz uma reflexão sobre as diversas ilustrações presentes nos livros didáticos de História e a possibilidade de trabalhá-las de maneira crítica, contribuindo para a construção do conhecimento por parte do aluno e não apenas como forma ilustrativa para deixar o texto e as páginas dos livros mais atraentes. Bittencourt utiliza um autor do século XIX, Jonathas Serrano, professor do Colégio D. Pedro II, que defendia a utilização das imagens na sala de aula pois, para ele, estas possibilitariam ao aluno “concretizar noções abstratas” e “presenciar outras experiências não vivenciadas por eles”.

A autora propõe uma metodologia de trabalho de forma a articular texto e imagem e possibilitar uma leitura crítica do acervo de ilustrações, usando como exemplo as representações das populações indígenas nos livros didáticos. Nas primeiras obras didáticas, os grupos indígenas eram representados como selvagens e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerras, atos violentos e rituais antropofágicos. Uma imagem recorrente é a do bispo Sardinha (1496-1556) e seus companheiros sendo devorados pelos Caetés. Nela, é perceptível o destaque dado aos religiosos no sentido de ressaltar a importância histórica da obra missionária e civilizatória do trabalho da catequese. Os clérigos eram apresentados muitas vezes como heróis e mártires.

Já os índios são representados não como sujeitos históricos, mas como indivíduos que agem e reagem a partir das ações e vontades dos colonizadores. Se parceiros dos estrangeiros e seus ideais, eram considerados “bons selvagens”; se rebeldes, vistos como maus. A primeira História do Brasil, escrita por Varnhagen, exalta os feitos portugueses e deprecia os índios e negros. Nesta obra, os indígenas aparecem como “falsos, infiéis, ingratos, imorais”. Para Varnhagen, os colonizadores “não mataram e escravizaram os índios! É injusto afirmá-lo. Os donatários se preocupam com os indígenas, eles procuram cooptá-los, defendê-los, tutelá-los, cristianizá-los. A força só foi usada apenas contra os mais ferozes”<sup>21</sup>.

De forma geral, os livros didáticos até recentemente procuravam apresentar uma identidade comum,

*[...] na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se de maneira hegemônica e não conflituosa [...]. Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etno-culturais, eram os cooperadores da*

<sup>19</sup> GUENON, *Símbolos fundamentais...*, p. 8.

<sup>20</sup> Cf. BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ (org). *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

<sup>21</sup> VARNHAGEM, *apud* BITTENCOURT, Livros didáticos..., p. 54.

*obra colonizadora e civilizatória conduzida pelo branco português/ europeu e cristão.*<sup>22</sup>

Bittencourt indica alguns procedimentos para o tratamento das imagens em sala de aula como, por exemplo, a necessidade de se separar a imagem do texto e da legenda no primeiro momento de discussão de um tema. A intenção é que possa ocorrer, do ponto de vista dos alunos, uma leitura espontânea deixando fluir o que eles veem e outras imagens possíveis. A partir daí, a autora sugere o aprofundamento das questões colocadas por meio de uma investigação mais detida sobre a imagem escolhida: quem fez, quando fez, qual o contexto histórico, como e porque foi produzida. Uma dica metodológica importante seria, então, comparar ilustrações de um mesmo tema em períodos diferentes ou comparar diferentes versões de um mesmo tema numa mesma época. O interessante seria promover um espaço para que o aluno elabore, a partir do seu universo de representações, uma leitura própria sobre o acontecimento em discussão e seus próprios conceitos. A utilização das imagens é uma via fecunda para isso. Nesse sentido, como assevera Rocha, “definir previamente os conceitos nem sempre é um caminho produtivo”<sup>23</sup>.

A sugestão de separar texto e imagem/ legenda é fundamental, pois se pensarmos na especificidade das imagens visuais veremos que comentários e legendas ou mesmo títulos podem modificar os sentidos das imagens. O que pode também servir para mostrar a pluralidade e polissemia de sentidos existentes nas representações imagéticas. No entanto, algumas imagens dependem das informações textuais para serem compreendidas. O professor precisa estar também atento a esta questão. Baxandall utiliza o desenho de uma planta do Santo Sepulcro do século XV para mostrar que sem essa informação prévia não se consegue compreender a imagem<sup>24</sup>.

Ana Heloisa Molina, em seu artigo “Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa”<sup>25</sup>, ao abordar a questão da leitura de fontes visuais na sala de aula, afirma que os professores, apesar de reconhecerem as potencialidades das imagens como ferramenta pedagógica, utilizam estas como forma de transmitir e não mediar o conhecimento, ou seja, ao invés de trabalhar didaticamente a imagem, simplesmente a apresentam como objeto “pronto” ou como algo ilustrativo, na tentativa de motivar os alunos em um momento de aprendizagem, captar a atenção ou estabelecer conexões com os temas apresentados.

Marcos Silva analisou essa questão ainda em 1992, mas pelo estudo de Molina, feito em 2007, percebe-se que essa problemática continua atual quase vinte anos depois. Para Silva,

*[...] no caso da formação dos profissionais, temos observado falhas que se manifestam especialmente quando formamos ou recém-formados*

<sup>22</sup> NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992, p. 24-25.

<sup>23</sup> ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, S. L. (org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 47.

<sup>24</sup> BAXANDALL, *O olhar renascente...*, p. 43.

<sup>25</sup> MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa. *Domínios da imagem*, Dossiê “Aprendizagem significativa subversiva”, Séries Estudos, Campo Grande, Mestrado em Educação da UCDB, n. 21, jan./jun. 2006, p. 24.



são convidados a elaborarem projetos de pesquisa, o que se liga a raridade de atividades sistemáticas de pesquisa em Graduação, além da escassez de contatos com fontes visuais e bibliografia específica sobre as mesmas.<sup>26</sup>

Além de reconhecer a complementaridade da linguagem visual e escrita como fontes no ensino de História, é interessante também questionarmos algumas de suas especificidades. As imagens não são espelhos da realidade, nem devem ser utilizadas na condição de ilustração de temas, numa perspectiva ingenuamente “realista”, como se as imagens retratassem alguma realidade histórica. Daí ser preciso ainda analisar a relação entre ver e saber, com intuito de esclarecer/ compreender a fusão entre recepção e produção como processo para novas interpretações.

### **A Escrita na Imagem**

Os materiais didáticos são, para Ernesta Zamboni, expressões de representações e “em cada um deles devemos adotar um procedimento específico para analisá-los”<sup>27</sup>. A autora em seu artigo “Representações e Linguagens no Ensino de História” trabalha mais detidamente com a fotografia no processo de ensino-aprendizagem de História.

A fotografia como linguagem documental representa uma dada realidade em um determinado momento e, assim como outras representações imagéticas, não deve ser vista como “o que realmente ocorreu”, nem portadora de uma neutralidade. O fotógrafo interfere na imagem clicada pela sua lente, pois é um sujeito que escolhe o tema que está sendo registrado, uma pessoa que tem um olhar direcionado e repleto de significados e significantes: “A fotografia é um tipo de representação que expressa a relação existente entre dois sujeitos: o fotógrafo e o fotografado”<sup>28</sup>.

Em seu texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamin<sup>29</sup> discute como a invenção da fotografia modifica a noção de arte, pensando o fotografar como algo diferente do olhar e mostrando o que a imagem fotográfica possui de específico. Para ele, o olhar pode perceber o movimento de um homem que caminha, mas a câmara ao fotografar, por meio de seus recursos auxiliares (câmara lenta, ampliação), mostra a atitude deste homem na exata fração de segundo que captura o momento. A fotografia permite tantas interpretações que para Joly, “mais do que qualquer outra imagem pode gerar o sonho e a ficção”<sup>30</sup>.

A famosa foto de que retrata o presidente Jânio Quadros de pés trocados é exemplar nesse sentido. A fotografia, que rendeu o Prêmio Esso de Reportagem de 1962 ao fotógrafo Erno Schneider, marcou definitivamente a imagem do ex-presidente, sendo considerada uma metáfora quase profética da instabilidade política

<sup>26</sup> SILVA, Marcos. A construção do saber histórico: historiadores e imagens. *Revista de História*, São Paulo, Universidade de São Paulo-USP, n. 125/126, ago.-dez/ 1991 a jan.-jul./ 1992, p.118.

<sup>27</sup> Cf. ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, vol. 18, n. 36, 1998, p. 89-101. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2009.

<sup>28</sup> ZAMBONI, Representações..., p. 118.

<sup>29</sup> BENJAMIN, Walter. Imagens. In: FURTADO, Fernando Fábio Fiorese; ALVARENGA, Nilson Assunção & PERNISA JR., Carlos (orgs.). *Walter Benjamin: imagens*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008, p. 94.

<sup>30</sup> JOLY, *Introdução à análise...*, p 122.

de seu governo, uma vez que a foto foi tirada pouco tempo antes da renúncia de Jânio, sempre indeciso entre as ideologias de esquerda e a direita.

Uma questão que se coloca seria a complexidade da fotografia com relação às outras imagens (desenho, pintura, gravura) e mais particularmente, a da sua relação com a realidade. O caráter único do encontro entre fotógrafo e fotografado também implica em uma atitude específica diante do mundo, do tempo e do espaço. O caráter de registro mecânico do mundo, que o ato fotográfico constitui, tem duas consequências principais: em primeiro lugar, desde o seu surgimento, considerou-se a fotografia como uma cópia perfeita do real, uma mimese perfeita, esquecendo-se de que como todo documento histórico é uma construção de uma certa realidade. Alguns elementos interferem na criação da imagem fotográfica, como por exemplo, o tipo de ângulo, de filme, a cor, a intensidade, a luz, etc.

*[...] sabe-se que toda essa operações correspondem a toda uma espécie de escolhas e de manipulações feitas além da tomada: escolha do tema, do filme, do foco, do tempo de exposição, da abertura do diafragma, etc. A todas as escolhas, ainda é preciso acrescentar as escolhas feitas no momento da tomada – enquadramento, iluminação, pose do modelo, ângulo da tomada, etc.<sup>31</sup>*

A fotografia não apenas registra práticas humanas, ela mesma é uma prática humana. Daí, como assinala Silva, “ser possível pensar em sua sociabilidade como algo que não está somente por trás do ato de fotografar, mas nesse próprio ato”<sup>32</sup>. A fotografia de uma mesma pessoa numa matéria de jornal, numa foto com os amigos, num edital de moda, num fundo colorido, em preto e branco, numa foto de família, nunca terá o mesmo significado.

*A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado – condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo.<sup>33</sup>*

Em seu trabalho com a recuperação da memória e a construção da história dos

<sup>31</sup> JOLY, *Introdução à análise...*, p. 128.

<sup>32</sup> SILVA, *A construção do saber...*, p. 127.

<sup>33</sup> MAUAD, Ana. *Através da imagem: fotografia e História – interfaces. Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 1, dez. 1996, p. 79.

índios guaranis no Brasil, Borges<sup>34</sup> mesclou a análise de diferentes representações imagéticas, pranchas de Debret, fotografias e o desenho dos índios, e percebeu um resultado muito interessante. Por exemplo, ao mostrar para um grupo de índios guaranis uma imagem de Debret que retrata o apresamento de indígenas nos campos de Curitiba, foi solicitado que eles descrevessem a cena e depois a reproduzissem em um desenho. A gravura apresentada era um olhar do colonizador sobre os autóctones, cuja representação fenotípica era mais próxima dos traços europeus que dos indígenas.

O resultado da reprodução dessa imagem realizado por um guarani foi, no mínimo, curioso. As índias foram retratadas com traços indígenas, porém vestidas. O autóctone manteve o fenótipo nativo, entretanto incluiu um importante elemento que revelava o seu processo de “aculturação”: as roupas ocidentais. No comentário escrito pelo guarani sobre sua versão da gravura de Debret, a captura dos índios foi justificada pela rebeldia da tribo que não obedecia ao cacique. Tal exemplo mostra como a imagem é um poderoso veículo de significados e significantes, uma vez que permite uma maior mescla e interface de referências culturais dificilmente expressas pelo discurso escrito e falado. Trabalhar a experiência de Borges em sala de aula é explicitar, dentre outros aspectos, a fronteira dos encontros civilizacionais e os consequentes processos de etnocentrismo/ “aculturação”.

Outro exemplo da linguagem contida na imagem pode ser percebido no culto iconográfico russo, representado, por exemplo, pela figura emblemática de Lênin na antiga União Soviética. Para Benjamim, “os retratos e imagens de Lênin são ícones mais presentes na nova organização russa. É tamanha a influência, que eles são encontrados por toda a cidade, ganhando um sentido quase místico e santo”<sup>35</sup>.

As imagens representavam o pensamento de Lênin: “a revolução socialista, o partido, os camaradas e afins estariam sendo atualizadas através da imagem de Lênin. Toda vez que ela é encontrada em um busto, um cartaz ou uma foto, lá, também estariam todas as ideias atualizadas por elas”<sup>36</sup>. Nas escolas, as imagens de Lenin prevaleciam.

*As paredes são tomadas por quadro, desenhos e modelos de papelão. São paredes de templo nas quais as crianças doam diariamente os próprios trabalhos à coletividade. O vermelho prevalece; os trabalhos estão impregnados de emblemas soviéticos e cabeças de Lenin.*<sup>37</sup>

Da mesma forma como na Idade Média, a imagem teve função pedagógica fundamental na antiga sociedade soviética, predominantemente rural e analfabeta. Cartazes, desenhos, filmes, quadros, porcelanas, tecidos com motivos de guerra dão explicações de como se deu “a Revolução de 1917” e se constituem em instrumentos centrais para exaltar o homem do povo, o revolucionário e a nova nação. Essas imagens criam uma identificação entre

<sup>34</sup> BORGES, Paulo H. P. *Ymã, ano mil e quinhentos: escolarização e historicidade Guarani Mbya na aldeia de Sapukai*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998, p. 87-88.

<sup>35</sup> Walter Benjamin, *apud* PERNISA JR., Carlos & LANDIN, Marisa. O pensamento como imagem. In: FURTADO, ALVARENGA & PERNISA JR., *Walter Benjamin...*, p.39.

<sup>36</sup> Walter Benjamin, *apud* PERNISA JR. & LANDIN, O pensamento como imagem, p.39.

<sup>37</sup> Walter Benjamin, *apud* PERNISA JR. & LANDIN, O pensamento como imagem, p.39.

as massas e o seu líder Lenin, mas também com os ideais da “Revolução”, com os soviéticos, etc., ajudando na construção de uma identidade nacional.

### **A Imagem na Escrita**

Joly inicia seu texto com uma frase do cineasta francês Jean-Luc Godard: “palavra e imagem são como cadeira e mesa: se você quiser se sentar à mesa, precisa de ambas”. Nessa frase, apesar de Godard utilizar dois objetos diferentes (mesa e cadeira) para designarem a palavra e a imagem em suas especificidades enquanto linguagem, o cineasta sugere que elas são complementares: uma precisa da outra serem eficazes. As “relações entre imagem/ linguagem são na maioria das vezes abordadas em termos de exclusão, ou em termos de interação, mas raramente em termos de complementaridade”<sup>38</sup>.

A relação, portanto, é circular e simbiótica, pois as imagens criam textos assim como os textos geram imagens. Um escritor pode se inspirar em uma paisagem ou em uma gravura para elaborar um livro, bem como um pintor pode retratar na tela sua impressão sobre um poema ou uma obra literária. Pintor e escritor, seja de onde parta a inspiração, trabalham simultaneamente com o texto e imagem que produtos da linguagem, vista aqui como uma forma de se expressar no mundo.

Atualmente há uma discussão sobre se a proliferação da imagem na nossa sociedade acarretaria o desaparecimento da civilização da escrita e até da linguagem verbal. No entanto, para Joly, a imagem não exclui a linguagem, porque esta quase sempre acompanha a primeira, seja “na forma de comentários, escritos ou orais, títulos, legendas, artigos de imprensa (...)”<sup>39</sup>.

*A complementaridade das imagens e das palavras também reside no fato de que se alimentam umas das outras. Não há qualquer necessidade de uma co-presença da imagem e do texto para que esse fenômeno exista. As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim.*<sup>40</sup>

Para Benjamin, “o pensamento seria construído através de noções visualizadas, imagens seriam utilizadas na sua construção, ou seja, a construção de um novo paradigma estético, cuja tentativa é pensar através de imagens”<sup>41</sup>. Um dos momentos em que a questão da imagem do pensamento se destaca é o trecho de “Sobre o conceito de História”, em que Benjamin faz uma análise de um desenho do pintor suíço Paul Klee, *Angelus Novus*:

*Há um quadro de Klee que se chama *Ângelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incasavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os*

<sup>38</sup> JOLY, *Introdução à análise...*, p. 115.

<sup>39</sup> JOLY, *Introdução à análise...*, p. 116.

<sup>40</sup> JOLY, *Introdução à análise...*, p. 121.

<sup>41</sup> Walter Benjamin, *apud* PERNISA JR. & LANDIN, *O pensamento como imagem*, p. 27.

*mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-la. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso.*<sup>42</sup>

O que Benjamim faz é pensar a partir da imagem. Ou seja, ele cria um texto, um significado espontâneo ao ver o quadro. É uma nova maneira de se perceber o anjo, ou seja, houve a criação do conhecimento a partir da imagem que deixa de ser mera ilustração: “Pensar por meio das imagens, mas também pensar com imagens”<sup>43</sup>.

*Assim, quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, complementam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas as outras. Correndo o risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras.*<sup>44</sup>

Um exemplo de imagem textual está presente no discurso de Ramon Llull, pensador do século XIII, para explicar a seu filho como os diabos devoram os homens no Inferno. Para tanto, Llull recorre à imagem dos cães devorando a carniça:

*Quando fores para fora dos muros da cidade e encontrares as bestas mortas que o homem expulsa para o vale, verás muitos cães, grandes e pequenos, que roerão aquelas bestas, as orelhas, os olhos, a cara, os braços e as pernas, e entrarão do ventre e roerão teus ossos e comerão teu coração e tuas entranhas, então é certo, filho, que cogites nos infernados, que estarão pelos campos e virão os demônios semelhantes aos cães, leões e serpentes, e morderão aqueles homens, suas cabeças, seus braços e seus membros e não poderão morrer nem escapar daquela pena.*<sup>45</sup>

É possível dizer que, nos estudos linguísticos, a palavra imagem é um dos sinônimos comuns dados à metáfora. A metáfora é uma figura de linguagem que fundamenta uma relação de semelhança entre um sentido próprio e o figurado. Para se construir um discurso metafórico é indispensável desenvolver a capacidade figurativa/ imaginativa. Podemos exemplificar melhor esse caráter imagético da metáfora através de símbolos conhecidos em quase todas as sociedades. Pode-se dizer que a suástica é metáfora do nazismo, assim como a cruz é metáfora do cristianismo.

A palavra *suástica*, por exemplo, tem origem no sânscrito (*svastika*) e originalmente significava bem-estar e sorte, também podendo retratar a roda das múltiplas encarnações pregadas pelo hinduísmo e pelo budismo, chamada de *samsara*. Esteve presente em outras civilizações como a grega e romana, mas sempre com acepções

<sup>42</sup> Walter Benjamin, *apud* PERNISA JR. & LANDIN, O pensamento como imagem, p. 28.

<sup>43</sup> Walter Benjamin, *apud* PERNISA JR. & LANDIN, O pensamento como imagem, p. 28.

<sup>44</sup> JOLY, Martine. Op.cit., p.133.

<sup>45</sup> LLULL, Ramon. Doutrina para crianças. *Apud* COSTA, Ricardo. A morte e as representações do além na Idade Média: *Inferno e Paraíso* na obra *Doutrina para crianças* (c. 1275) de Ramon Llull. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com/pub/morte.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2009.

positivas. No século XX, a propaganda do partido nazista passa a usar a suástica como referência aos ancestrais arianos (proto-indo-europeus) do povo alemão. A partir de então, após o genocídio do holocausto, a suástica vai ser mundialmente identificada como um símbolo de sofrimento, terror e morte.

Um detalhe interessante é que a suástica nazista é uma inversão do símbolo original, pois ela está direcionada para a direita, enquanto as representações mais antigas a apresentam voltada para a esquerda. Já a cruz cristã tem o mesmo percurso. Originalmente, é dos símbolos mais antigos da humanidade, geralmente representando os quatro pontos cardeais e a fusão do humano (horizontal) com o divino (vertical). No império romano passa a ser utilizada para o martírio de condenados e, após a crucificação de Jesus, fica associada à morte e ressurreição de Cristo. Uma boa reflexão a fazer com os alunos é questionar: se Jesus tivesse sido morto enforcado ou esfaqueado, os cristãos de hoje poderiam cultuar a força ou o punhal e carregá-los em seus pescoços como símbolos de sua fé? É inegável que a força do símbolo é universal, pois não necessita de tradução linguística. O símbolo significa e informa sem precisar descrever figurativamente.

*O símbolo é transdisciplinar, no sentido em que ele jamais limita o sentido a um único nível de realidade. Assim, toda imagem simbólica é essencialmente multireferencial. O símbolo do círculo, por exemplo, pode tanto remeter a significações geométricas quanto a significações metafísicas, ou ainda a significações éticas... O símbolo nos orienta para ordens de realidade múltiplas (moral, poética, espiritual...), sem ser limitado a designar um referente particular tirado da experiência comum.<sup>46</sup>*

Apesar de não ser uma fonte tradicionalmente reconhecida da História, gostaria de terminar esse artigo falando do mundo dos sonhos que, como pontua Koselleck, todos os dias, e mais ainda à noite, acompanham o homem que age e sofre<sup>47</sup>. Para o autor, os sonhos pertencem ao âmbito das “ficções” humanas, na medida em que, advindos da esfera onírica do aparelho psíquico, não oferecem uma representação ancorada no mundo referencial objetivo. Mas isto não impede que eles façam parte da realidade da vida e possam ser objeto da história e do ensino de história. Um exemplo dessa possibilidade é dado por Koselleck quando afirma que, para o historiador do Terceiro Reich, a documentação dos sonhos representa uma fonte de primeira ordem, revelando camadas que não são atingidas nem mesmo pelas anotações dos diários pessoais. Dos sonhos relatados pelo autor, destaco o do advogado judeu vivenciado na década de 1930.

*Dois bancos existem no Tiergarten (um parque de Berlim), um verde, como de costume, e outro amarelo (os judeus, então, só podiam sentar-se em bancos pintados de amarelo), e entre os dois há um cesto para papel. Sento-me no cesto e penduro no pescoço um letreiro,*

<sup>46</sup> GALVANI, Pascal. Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002, p. 105.

<sup>47</sup> KOSSELECK, Reinhardt. Terror e sonho: anotações metodológicas para as experiências do tempo do Terceiro Reich. In: \_\_\_\_\_. *Passado e futuro: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: contraponto/PUC- Rio, 2006, p.251.

*como fazem os mendigos cegos e como também as autoridades obrigam os ‘violadores da raça’ a fazer: “se for necessário, deixarei lugar para o papel”*.<sup>48</sup>

Este sonho apresenta, em linguagem imagética, a experiência do terror vivido por este judeu em um campo de concentração nazista. Tal situação o marcou profundamente, deixando registros nas camadas inconscientes da sua personalidade que puderam, apenas a partir dos sonhos, ser elaborados. “Os sonhos dos campos de concentração nos revelam um terreno onde a razão humana parece falhar, onde a linguagem emudece”<sup>49</sup>. O silenciamento é uma característica dos Estados Totalitários. O autor cita um sonho de uma faxineira, no ano de 1933, no qual emudecer parece um recurso de sobrevivência: “sonhei que no sonho, por cautela eu falava russo (não falo russo, nem falo sonhando) para que eu mesma não me entendesse e para que também ninguém me entendesse caso eu dissesse alguma coisa sobre o Estado, pois é proibido e tem que ser denunciado”<sup>50</sup>.

*A mesma ação da fantasia inconsciente, em torno da qual o sonho e o devaneio (fantasia consciente) se constroem, irá constituir para o sujeito, na vida de vigília, sua relação com a realidade, ou, melhor dizendo, sua própria realidade, uma vez que a realidade é, em essência, realidade psíquica.*<sup>51</sup>

Com isso, o historiador e porque não o professor de História são impelidos a um terreno no qual as tradicionais fontes escritas e orais – construções produzidas a partir de uma certa racionalidade discursiva – mostram-se insuficientes para nos dizer o que se passa. Ao se alcançar esse espaço fronteiriço, somos remetidos às metáforas dos sonhos e suas imagens, pois são elas a melhor expressão possível das dinâmicas inconscientes da personalidade (ou do indivíduo, se preferir). Assim, o sonho e os devaneios, exaustivamente estudados por Freud, também podem ser fonte e instrumento de trabalho do historiador [que tem a função de/ que precisa] tecer as tramas da história, preenchendo as lacunas deixadas pelos registros factuais.

Assim, para Antonio Marcos Coutinho, os arquivos também nos invadem, embaralhando nossas fantasias, nossas imagens-reminiscência de uma infância distante e até nossas horas de sono. Quando dormimos, as vozes masculinas e femininas dos “arquivos passam a soar desconcertantes nas nossas cabeças. Aqueles rostos, que abandonam as gavetas, vêm abrigar-se em nossos sonhos, atrapalhando enredos, virando-nos do avesso. Teríamos ousado penetrar num tempo proibido”<sup>52</sup>.



<sup>48</sup> KOSSELECK, Terror e sonho..., p. 253.

<sup>49</sup> KOSSELECK, Terror e sonho..., p. 255.

<sup>50</sup> KOSSELECK, Terror e sonho..., p. 256.

<sup>51</sup> JORGE, Marco Antonio Coutinho. As quatro dimensões do despertar — sonho, fantasia, delírio, ilusão. In: *Ágora*. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 2 jul/dez 2005, p. 278.

<sup>52</sup> NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. *Em Aberto*, Brasília, INEP, n. 6, v. 1, 1989, p. 41. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view-File/739/659>>. Acesso em: 10 mai. 2009..

## RESUMO

A intenção do presente artigo é mostrar como documentos escritos e iconográficos são fontes históricas equivalentes e complementares, porque os textos engendram figuras e as imagens transmitem textos. Vistos pelo historiador como discursos/ narrativas, as imagens e textos precisam ser analisados como um fragmento do passado, sem qualquer pretensão de neutralidade, pois atendem as condições sociais de produção de uma dada época. Assim o estudo histórico das fontes visuais não deve ser subestimado em relação aos textos escritos sob a pena de se restringir a apreensão do conhecimento histórico.

**Palavras Chave:** Textos; Imagens; Ensino de História.

## ABSTRACT

This article aims at showing how written and iconographic documents are equivalent and complementary historical sources, because texts beget figures and images transmit texts. Perceived by historians as discourse/narratives, images and texts should be analyzed as a fragment of the past, with no intention of neutrality since they meet the social conditions of production in a given period. Therefore, the historical study of visual sources should not be underestimated in relation to written texts, under the risk of restricting the historical knowledge holding.

**Keywords:** Texts; Images; History Teaching.