

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIEL BERTOZZI DE OLIVEIRA E SOUSA LEÃO

Ensino de História para cegos:
investigando práticas com uso da iconografia

São Paulo
2017

GABRIEL BERTOZZI DE OLIVEIRA E SOUSA LEÃO

Ensino de História para cegos:
investigando práticas com uso da iconografia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof^a Dr^a Cássia Geciauskas Sofiato

São Paulo
2017

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9
L576e

Leão, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa
Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da
iconografia / Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão; orientação
Cássia Geciauskas Sofiato. São Paulo: s.n., 2017.
311 p. ils.; tabs.; anexos; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Cegueira 2. História (Ensino) 3. Iconografia I. Sofiato, Cássia
Geciauskas, orient.

Nome: LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa

Título: Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da iconografia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra: Cássia Geciauskas Sofiato (Orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação da USP (FE/USP)

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Profa. Dra: Antônia Terra de Calazans Fernandes

Instituição: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP)

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Profa. Dra: Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini

Instituição: Faculdade de Educação da USP (FE/USP)

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Profa. Dra: Rosângela Gavioli Prieto (Suplente)

Instituição: Faculdade de Educação da USP (FE/USP)

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Profa. Dra: Lúcia Helena Reily (Suplente)

Instituição: Faculdade de Educação da UNICAMP (FE/UNICAMP)

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr: Artur Renda Vitorino (Suplente)

Instituição: Faculdade de História da PUC-Campinas (CCHSA/PUC-Campinas)

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Ao meu grande amigo Dhiapa "*In Memoriam*",
que lutou corajosamente durante esses anos de
pesquisa e estará sempre no meu coração.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo (USP), por contribuir com minha formação e pela oportunidade de obtenção do título de mestre. Por garantir subsídios materiais e intelectuais para o desenvolvimento desta pesquisa e crescimento pessoal.

À Faculdade de Educação (FEUSP) e à linha de Educação Especial, pela oportunidade de cursar o mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação, dentro de uma área do conhecimento que me é tão cara.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio à pesquisa, por meio da concessão de uma bolsa de estudos durante um ano.

À minha orientadora, Profa. Cássia Sofiato, mentora e parceira nesses últimos anos, por me instruir e direcionar este trabalho com profunda dedicação, ética e responsabilidade.

Aos titulares da banca examinadora: Profa. Antônia Terra Calazans e Profa. Elcie Masini, pela disposição e interesse em avaliarem esta pesquisa de mestrado.

Aos professores: Rosângela Prieto, Lúcia Reily e Arthur Vitorino, por aceitarem compor a banca examinadora na condição de suplente.

Aos professores da Universidade de São Paulo com quem tive contato e demais colegas de dentro e fora de sala, por todos os ensinamentos e trocas vivenciadas.

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por autorizar o desenvolvimento desta pesquisa na sua rede de escolas.

Às DRE Butantã e Capela do Socorro e seus respectivos CEFAIs, pelo apoio estabelecido, com especial menção a Dalva e Malu, sua disponibilidade e presteza.

Às escolas participantes, seus diretores, coordenadores pedagógicos, demais profissionais e alunos, por abrirem as suas portas e dar todo o suporte necessário para a coleta de dados.

Aos professores participantes da pesquisa, nomeados aqui de Tirésias, Bessia, Déa e Flora, por permitirem a realização das observações, entrevistas e intervenções em suas turmas e ambientes de trabalho, pela disposição e por todo o aprendizado proveniente desse contato.

Aos alunos participantes da pesquisa, chamados aqui pelos nomes de Yacob e Pedro, pela oportunidade de poder entrar em contato com sua forma singular de perceber o mundo.

Ao Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional e Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II (NUDOM), por permitirem o acesso ao seu acervo documental, com especial gratidão à Profa. Beatriz dos Santos, tão solícita e disponível.

Ao Instituto Benjamin Constant (IBC), por permitir um contato mais próximo com a instituição, seus serviços e profissionais, com agradecimento especial aos Professores Paula Barbosa e Luciano Paixão, pela gentileza e contribuições dadas.

À minha irmã, Marcela Bertozzi, pelo auxílio com a adequação do resumo em inglês e a tradução das citações de artigos acadêmicos.

Aos meus tios, Marlene Marta e Mário Acácio, pela revisão ortográfica e gramatical.

Aos colegas do GEPAM/USP, pelas discussões na área de acessibilidade e pelas visitas aos diversos espaços culturais de São Paulo, importantes momentos para a reflexão sobre os direitos e as possibilidades educacionais envolvendo a pessoa com deficiência.

Aos colegas do Grupo Perceber, pelo constante aprendizado no campo da percepção, promovidos pela troca de saberes e experiências, que não só contribuíram com este trabalho, mas se tornaram fundamento para questões de minha vida cotidiana.

Aos colegas do GEINE/UFMG, que me introduziram na temática da Educação Especial e que, mesmo à distância, me incentivaram a continuar com minhas pesquisas e estudos.

Ao Colégio Padre Chico e seus profissionais, Ana Maria, Rosalini e Luciana, pela oportunidade de entrar em contato íntimo com alunos com deficiência visual e sua educação, com especial agradecimento ao Prof. Daniel, pela parceria, solidariedade e por permitir que eu compreendesse, na prática, como se dá o ensino de História em uma instituição especializada.

Ao grupo do PIBID – História da USP, por permitirem a realização de uma experiência rica envolvendo o ensino de História e alunos com deficiência, momentos de grande relevância na formação de profissionais que se mobilizem por uma educação mais inclusiva.

Aos professores e colegas dos cursos de História e Prática de Arte, do IDW, e do curso de Audiodescrição, do MAE/USP, por me ajudarem a ter novas ideias a respeito de técnicas e diversas possibilidades de tornar a iconografia acessível às pessoas com deficiência visual.

Ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e ao Programa de Formação de Professores da USP, supervisionados pelos professores: Cássia Sofiato, Cristina Mungoli e Claudemir Viana, pela confiança e oportunidade de realizar monitoria nos cursos de Pedagogia e Educomunicação, importante experiência no ensino superior.

À Caroline Belaunde, Elaine Paixão e Daniella Zanellato, amigas, conselheiras e verdadeiras companheiras durante o mestrado, cujo apoio me deu forças para caminhar com este trabalho.

À Vivian Mendes, Gabriela Rix, Rafaela Ferreira e Mariana Silvério, pelo auxílio com as filmagens no campo de pesquisa e pela sincera amizade.

À Camila Lobato, Jéssica Costa e Vanessa Paes, pelas conversas e contribuições diversas.

Aos meus primos Lucas, Priscila e Isabela Leão, pelos anos de amizade e por me ajudarem a tornar esses últimos três anos de intenso trabalho em momentos de alegria e descontração.

À todos os amigos que sempre me deram forças, de BH à Sampa. Pelo apoio vindo dos Pintassilgos, do VDS, dos amigos da História/UFMG, do Beto's e da USP.

À minha família, em especial meus pais, irmãos, cunhados e sobrinhos, que permanecem ao meu lado desde os tempos mais remotos, me dando suporte e servindo de exemplo.

“O olho compreende a forma, a mão conhece-a.”

Jean Brun

RESUMO

LEÃO, Gabriel Bertozzi de O. e S.. **Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da iconografia.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Percebendo o importante papel da iconografia na atualidade, tanto na sociedade como na educação, e considerando a restrição visual dos alunos com deficiência visual, esta pesquisa propõe analisar as práticas pedagógicas de professores de História da educação básica no que tange ao uso da imagem iconográfica com alunos cegos. Neste trabalho, considera-se a iconografia não só como recurso de representação do tempo passado, mas também como documentação histórica, material pedagógico fundamental para a produção do conhecimento histórico e desenvolvimento do raciocínio crítico sobre a História. A pesquisa foi desenvolvida tendo como base teóricos que se alinham às áreas de Educação Especial, Ensino de História e Artes, tais como: Amiralian (1997), Aumont (1995), Ballester-alvarez (2002), Barbosa (1998; 1999), Barthes (1984), Benjamin (1955), Bittencourt (1993; 1998; 2001; 2004; 2011), Brun (1991), Bueno (2011), Burke (2004), Calazans (2014), Candau (2010), Cerri (2010), Chartier (1988), Couchot (1993), Dondis (2007), Fonseca (2006), Fonseca e Siman (2001), Joly (2007), Knauss (2006), Kossoy (1980; 1989), Lowenfeld (1971), Masini (1994; 2012; 2013), Maud (1996), Merleau-Ponty (1999), Molina (2007), Moreira e Câmara (2010), Nobrega (2008), Ott (1999), Panofsky (2014), Profeta (2007), Reily (2004), Rossi (2006), Saliba (1999; 2001), Sardelich (2006), Sarraf (2014), Siman (2004), Snyder (2007) e Soler (1999). Inicialmente, foi feita uma pesquisa histórica sobre o ensino de História no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, educandário do século XIX que fundou as bases para o ensino da pessoa com deficiência visual no Brasil, com destaque para os usos da imagem no ensino. Posteriormente, houve uma reflexão sobre as possibilidades envolvendo a leitura de imagens no campo do ensino de História e as teorias que envolvem a abordagem multissensorial de ensino para cegos, sob as concepções de corpo e percepção em Merleau-Ponty (1999). Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, além da revisão bibliográfica realizada, compreende também, uma pesquisa de campo que permitiu conhecer práticas pedagógicas de professores de História com uso da iconografia, com foco para alunos do 7º ano do ensino fundamental. A pesquisa de campo foi realizada com base em observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com os professores de História e do Atendimento Educacional Especializado que lecionam para alunos cegos matriculados no 7º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede pública municipal de São Paulo. Além disso, houve também uma intervenção pedagógica inclusiva, em parceria com os professores de História das escolas, que envolveu o uso e a análise da iconografia como fonte documental e recurso didático para a disciplina. Os dados coletados foram analisados seguindo o referencial teórico de Bardin (2009). Procura-se, por fim, refletir e apontar possibilidades de ensino de História pautadas em uma abordagem multissensorial e fundamentadas na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), que permitam ao aluno com deficiência visual desenvolver uma análise mais completa da iconografia.

Palavras-chave: Cegueira; Ensino de História; Iconografia; Leitura de Imagens.

ABSTRACT

LEÃO, Gabriel Bertozzi de O. e S.. **History teaching for blind students: investigating practices using iconography.** Master's Thesis. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Realizing the important role of iconography nowadays, both in society and education, and considering the visual restriction of students with visual impairment, this research aims to analyze the pedagogical practices of History teachers from elementary school regarding the use of iconographic images in blind students education. In this paper, it is considered that iconography is not only a resource for the representation of the past, but it is also a historical documentation, basic pedagogical material for the production of historical knowledge and the development of critical thinking about History. The research was based on theoretical frameworks that align to particular areas of Education, History Teaching and Arts, such as: Amiralian (1997), Aumont (1995), Ballestero-alvarez (2002), Barbosa (1998; 1999), Barthes (1984), Benjamin (1955), Bittencourt (1993; 1998; 2001; 2004; 2011), Brun (1991), Bueno (2011), Burke (2004), Calazans (2014), Candau (2010), Cerri (2010), Chartier (1988), Couchot (1993), Dondis (2007), Fonseca (2006), Fonseca e Siman (2001), Joly (2007), Knauss (2006), Kossoy (1980; 1989), Lowenfeld (1971), Masini (1994; 2012; 2013), Maud (1996), Merleau-Ponty (1999), Molina (2007), Moreira e Câmara (2010), Nobrega (2008), Ott (1999), Panofsky (2014), Profeta (2007), Reily (2004), Rossi (2006), Saliba (1999; 2001), Sardelich (2006), Sarraf (2014), Siman (2004), Snyder (2007) e Soler (1999). Initially, a historical research about the History teaching was done at the Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a nineteenth century school that founded the bases in Brazil for teaching people with visual impairment, focusing on the use of images for teaching. Subsequently, there was a reflection about the possibilities involving the image lecture in the History teaching area and the theories that involve the multisensorial approach of teaching to blind students, under the conceptions of body and perception in Merleau-Ponty (1999). Besides the bibliographic review, this research has a qualitative approach and also includes a field research that allowed us to know pedagogical practices with the use of iconography by History teachers who teach students of the 7th year of elementary school. The field research was based on classroom observations and semi-structured interviews with History teachers and teachers from the Atendimento Educacional Especializado that give classes to blind students enrolled in the 7th year of elementary school in two public schools from São Paulo. In addition, there was also an inclusive pedagogical intervention, in partnership with the History teachers of these schools, which involved the use and analysis of iconography as a historical documentation and didactic resource for the subject. The collected data were analyzed by using the theoretical frameworks of Bardin (2009). Finally, this work aims to reflect and point out possibilities of History teaching guided in a multisensory approach and based on the phenomenology of Merleau-Ponty (1999), which allow students with visual impairments to develop a better analysis of iconography.

Key words: Blindness; History teaching; Iconography; Image lecture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa das Diretorias Regionais de Educação (DRE) do Município de São Paulo	p. 166
Figura 2 –	<i>Triunfo de Luís XIV</i> (1664) de Joseph Werner (à esquerda), e <i>Luís XIV curando a escrófula</i> (1690) de Jean Jouvenet (à direita)	p. 190
Figura 3 –	Capa do livro <i>Historia Sociedade & Cidadania (7º ano)</i>	p. 203
Figura 4 –	<i>A Família de Luís XIV</i> , Jean Nocret, óleo sobre tela, 305x420cm, 1670, Palácio de Versalhes (França)	p. 219
Figura 5 –	<i>A Família de Luís XIV</i> , Jean Nocret, 1670, com personagens numerados	p. 220
Figura 6 –	<i>O Casal Arnolfini</i> , Jan Van Eyck, óleo sobre madeira, 82 x 62cm, 1434, National Gallery (Inglaterra)	p. 224
Figura 7 –	Fragmentos da pintura <i>O Casal Arnolfini</i>	p. 225
Figura 8 –	Reflectograma infravermelho de <i>O Casal Arnolfini</i>	p. 231
Figura 9 –	Objetos usados para a intervenção na Escola I	p. 232
Figura 10 –	Objetos usados para a intervenção na Escola II	p. 233
Figura 11 –	Confecção da Lira	p. 233
Figura 12 –	Cartões com questões para os objetos em tinta e braille	p. 234
Figura 13 –	Fichas para a Escola I	p. 235
Figura 14 –	Fichas para a Escola II	p. 236
Figura 15 –	Reprodução tátil de <i>A Família de Luís XIV</i>	p. 237
Figura 16 –	Detalhe da Reprodução tátil de <i>A Família de Luís XIV</i>	p. 238
Figura 17 –	Reprodução tátil de <i>O Casal Arnolfini</i>	p. 239
Figura 18 –	Textos em tinta e braille para leitura na Escola I	p. 241
Figura 19 –	Textos em tinta para leitura na Escola II	p. 243
Figura 20 –	Imagens dos deuses da mitologia greco-romana	p. 249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Acuidade Visual pela distância	p. 25
Quadro 2 –	Categorias de descritores	p. 40
Quadro 3 –	Principais conceitos, eixos temáticos e os temas propostos para o 2º ano do Ciclo II (7º ano/História)	p. 170
Quadro 4 –	Expectativas de aprendizagem para o 2º ano do Ciclo II (7º ano/História)	p. 170
Quadro 5 –	Sujeitos participantes da pesquisa	p. 175
Quadro 6 –	Síntese dos dados sobre a formação dos professores da pesquisa ...	p. 177
Quadro 7 –	Perspectivas e categorias temáticas	p. 182
Quadro 8 –	Aulas de História dos 7º anos observados nas Escolas I e II	p. 183
Quadro 9 –	Relação com os dias de observação	p. 184
Quadro 10 –	Data, horário e local das entrevistas com os professores	p. 184
Quadro 11 –	Unidades e capítulos do livro didático	p. 204
Quadro 12 –	Personagens presentes na pintura <i>A Família de Luís XIV</i>	p. 221
Quadro 13 –	Objetos para a atividade em sala	p. 232
Quadro 14 –	Questões para os objetos	p. 234
Quadro 15 –	Conteúdo das fichas dos objetos e fichas dos deuses	p. 235
Quadro 16 –	Conteúdo das fichas dos objetos e dos seus possíveis significados.	p. 236
Quadro 17 –	Textos para leitura compartilhada na Escola I	p. 241
Quadro 18 –	Textos para leitura compartilhada na Escola II	p. 242
Quadro 19 –	Etapas da atividade didática	p. 244
Quadro 20 –	Perguntas para o debate	p. 247

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC -	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AVA -	Atividades de Vida Autônoma
AVD -	Atividade da Vida Diária
AVE -	Auxiliar de Vida Escolar
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAP -	Centro de Apoio Pedagógico
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO -	Conselho Brasileiro de Oftalmologia
CCA -	Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP
CCTV -	Closed-circuit Television (Circuito Fechado de TV)
CEFAI -	Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão
DIPED -	Divisão Pedagógica
DRE -	Diretoria Regional de Educação
ECA -	Escola de Comunicação e Artes da USP
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMEBS -	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF -	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FEUSP -	Faculdade de Educação da USP
FFLCH -	Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEINE -	Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
GEPAM -	Grupo de Estudo e Pesquisa de Acessibilidade em Museus
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDW -	Instituto de Desenvolvimento Waldorf
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEIF -	Jornada Especial Integral de Formação
LADESP -	Laboratório Didático de Educação Especial da FEUSP
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEMAD -	Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História da FFLCH/USP
MAE -	Museu de Arqueologia e Etnologia da USP
MEC -	Ministério da Educação
NCE/UFRJ -	Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro
NVDA -	NonVisual Desktop Access
OM -	Orientação e Mobilidade
OMS -	Organização Mundial da Saúde
PAAI -	Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAEE -	Professores de Atendimento Educacional Especializado
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PNS -	Pesquisa Nacional de Saúde
SAAI -	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SRM -	Sala de Recurso Multifuncional
SUS -	Sistema Único de Saúde
TA -	Tecnologia Assistiva
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD -	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMEI -	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESP -	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAE -	Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
UNINOVE -	Universidade Nove de Julho
UNIRADIAL	Centro Universitário Radial
UNISA -	Universidade Santo Amaro
USP -	Universidade de São Paulo
WHO -	World Health Organization

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA	p. 18
INTRODUÇÃO	p. 23
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO DE CEGOS NO BRASIL DO SÉCULO XIX.	p. 43
1.1 A Estrutura político-educacional do Brasil na primeira metade do século XIX.	p. 45
1.2 O Imperial Instituto dos Meninos Cegos	p. 53
1.2.1. Quadro administrativo	p. 54
1.2.2. Proposta curricular	p. 59
1.2.3. Organização interna	p. 63
1.2.4. Materiais didáticos	p. 64
1.2.5. Corpo discente	p. 65
CAPÍTULO 2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS	p. 73
2.1 Os conteúdos da disciplina História	p. 79
2.2 Características do corpo docente.....	p. 86
2.3 Compêndios e livros didáticos utilizados	p. 90
2.4 Usos da iconografia e de materiais acessíveis	p. 101
2.5 Transformações educacionais no final do Império e início da República	p. 106
CAPÍTULO 3. USO E ANÁLISE DA ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA	p. 115
3.1. Leitura de Imagens	p. 118
3.1.1. Método iconográfico/iconológico	p. 120
3.1.2. Enfoque psicanalítico	p. 122
3.1.3. Análise semiótica da imagem	p. 123
3.1.4. O <i>Punctum</i> e o <i>Studium</i>	p. 125
3.1.5. A História Social da Arte	p. 126
3.1.6. Relativizando a imagem-documento	p. 128
3.2. Iconografia e ensino de História	p. 131
3.2.1. Seleção da iconografia	p. 132
3.2.2. A iconografia nos livros didáticos de História	p. 134
3.2.3. A iconografia como documento em sala de aula	p. 136
3.2.4. Iconografia na prática didática: contribuições da Arte/educação	p. 139
3.3. Acesso à iconografia: a abordagem multissensorial na perspectiva fenomenológica	p. 143
3.3.1. A fenomenologia e o aluno com deficiência visual	p. 149
3.3.2. Práticas pedagógicas no contexto da deficiência visual	p. 151
3.3.3. A abordagem multissensorial como caminho	p. 160

CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO	p. 163
4.1. O contexto educacional da pesquisa	p. 165
4.1.1. Política Paulistana de Educação Especial	p. 165
4.1.2. Orientações curriculares de História no Município de São Paulo	p. 167
4.2. Local de coleta de dados	p. 171
4.2.1. Escola I	p. 173
4.2.2. Escola II	p. 173
4.2.3. Escola III	p. 174
4.3. Sujeitos participantes da pesquisa	p. 175
4.3.1. Professores participantes	p. 175
4.3.2. Alunos participantes	p. 177
4.4. Instrumentos de coleta de dados	p. 178
4.4.1. A observação	p. 178
4.4.2. As entrevistas	p. 179
4.4.3. A intervenção	p. 180
4.5. Exposição e análise dos dados coletados	p. 181
4.5.1. Análise das práticas com iconografia	p. 182
4.5.1.1. As práticas dos professores de História	p. 185
4.5.1.2. O aluno com deficiência visual em contexto	p. 195
4.5.1.3. O livro didático de História e a iconografia	p. 202
4.5.1.4. O Atendimento Educacional Especializado	p. 209
4.5.2. Intervenção no campo de pesquisa	p. 217
4.5.2.1. O planejamento da intervenção	p. 217
4.5.2.2. A execução da intervenção	p. 248
4.5.2.3. A participação dos alunos videntes	p. 256
4.5.2.4. A participação do aluno cego	p. 261
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 p. 266
 REFERÊNCIAS	 p. 273
 ANEXOS	 p. 287
 APÊNDICES	 p. 288

MINHA TRAJETÓRIA

Meu percurso acadêmico começou em 2008, quando iniciei o curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Primeiramente, cursei a Licenciatura, já com a intenção de me aproximar da área educacional; realizei uma série de disciplinas e participei de diversos projetos na universidade, até me formar em 2012 e, posteriormente, em 2013, como bacharel em História. Foi durante a Graduação que tive o primeiro contato com uma pessoa com deficiência visual; convivi diariamente com uma colega que possui baixa visão e que havia entrado no curso de História, na mesma sala que eu.

Meu interesse pelas artes, em especial as artes visuais, me levou a cursar, durante a graduação, uma série de disciplinas que tratavam da temática. A opção pela Licenciatura me motivou a participar de bolsas e estágios dentro da área e que me auxiliaram a definir os meus interesses de estudo. Uma delas foi a bolsa do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID-História), coordenado pelo Prof. Dr. Pablo Lima. Este, durante dois anos (2010 a 2012), permitiu minha atuação docente supervisionada na Escola Estadual Três Poderes, em turmas de 7º e 8º anos, e que culminou na publicação do livro *Fontes e Reflexões sobre o ensino de história indígena e afrobrasileira (2011)*, em que fiquei responsável, juntamente com minha colega Poliana Rodrigues, pelo capítulo “Iconografia e Ensino de História: Revisitando Rugendas e Debret”.

Também participei do projeto de extensão universitária *História e Cinema*, organizado pelo Prof. Dr. Luís Arnault em parceria com a Fundação Clóvis Salgado que, a partir de uma disciplina da graduação, realizava exposição de filmes no Cinema Humberto Mauro para alunos da rede pública de Belo Horizonte, com debates sobre a temática da intolerância (étnica, racial, sexual, de gênero, etc.), durante o ano de 2011. No projeto eram recebidos alunos de diversas escolas de toda a capital e região metropolitana, compondo um público muito diversificado. O papel dos graduandos que participavam do projeto era o de escolher os filmes a serem exibidos, além de planejar, organizar e propiciar o debate sobre a temática da intolerância com os alunos presentes.

No Programa *Ações Educativas Complementares* do Centro Pedagógico da UFMG, coordenado pela Profa. Ms. Ana Cristina Vaz, atuei juntamente com outros dois bolsistas, no ano de 2012, em duas escolas: Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa e na Escola Municipal Professor Hilton Rocha, da cidade de Contagem-MG. O trabalho tinha o objetivo de conscientizar os alunos sobre temas relacionados à saúde, alimentação e sustentabilidade. Finalmente, também em 2012, trabalhei como arte-educador

do Instituto de Arte Contemporânea Inhotim, situado em Brumadinho-MG. Recebi formação na área de arte-educação, principalmente no que diz respeito ao trabalho de mediação com a arte contemporânea. Realizava visitas mediadas com diversos públicos, grupos escolares e particulares, além do trabalho com oficinas artísticas e outras ações educativas.

Durante o curso de Graduação, também realizei as disciplinas obrigatórias para a Licenciatura, dentre elas as quatro Práticas de Ensino de História e as disciplinas ministradas na Faculdade de Educação: Psicologia, Política, Didática e Sociologia da Educação. Isso me possibilitou ter contato direto com o dia a dia da sala de aula, no caso das práticas e permitiu a reflexão sobre o papel do professor, no atual contexto educacional. Dou destaque à disciplina Psicologia da Educação, ministrada pela Profa. Dra. Priscila Augusta Lima no ano de 2012, que me fez voltar os olhos para os alunos com deficiência dentro do ambiente escolar. Especialista na área de Educação Especial e coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), a Profa. Priscila sempre abordava, em suas aulas, questões referentes ao ensino de pessoas com deficiência, assunto que me interessou muito.

Após cursar a disciplina, comecei a participar das reuniões do GEINE, na época coordenado pela Profa. Dra. Regina Célia Campos devido a aposentadoria de Priscila, e, mais tarde, em 2013, tornei-me bolsista do grupo em um programa de divulgação de conteúdos sobre Educação Especial para professores da escola básica, por meio de um portal eletrônico; atuava na organização de reuniões, palestras, oficinas e do ciclo anual de debates sobre educação inclusiva da UFMG. Nesse período, conheci Mário Andrade, advogado e escritor, que participava do grupo de estudos; foi ele o primeiro cego com quem tive um contato mais próximo e que me fez refletir sobre as potencialidades da pessoa com deficiência visual.

Motivado pelas reuniões do GEINE e pelas discussões sobre o assunto, cursei algumas disciplinas que envolviam a temática de Educação Especial e sobre a pessoa com deficiência, entre elas: Fundamentos da Educação Inclusiva, do curso de Pedagogia; Arquitetura sem barreiras, do curso de Arquitetura; e três disciplinas de Libras do curso de Letras. Nesse período, comecei a desenvolver um projeto de mestrado que envolvia minhas áreas de interesse: Ensino de História, Artes Visuais e Educação Especial. Acreditando na importância do uso da iconografia no ensino de História e constatando, por meio dos estágios realizados nas escolas, a presença de alunos com deficiência, em sala de aula, nasceu em mim a dúvida de como o professor de História poderia viabilizar o acesso às imagens, quando lecionasse para alunos com deficiência visual.

No último ano de Graduação, 2013, iniciei um Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Profa. Dra. Miriam Hermeto, do departamento de História, com o título *Livros didáticos de História: Entre escolhas, usos e apropriações da iconografia*; nele realizei a análise de três coleções didáticas de História para o ensino fundamental (6º a 9º ano), do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2011 (*História Temática; História em Documento: Imagem e Texto; Projeto Araribá: História*), no que diz respeito aos usos e apropriações das imagens selecionadas pelos autores dos livros. Além disso, participei, nesses seis anos de graduação, de diversos eventos da área de História, Ensino de História e Educação Especial, com apresentações de trabalhos na modalidade de comunicação oral e pôster, contando com o envio de artigos sobre iconografia e ensino de História, publicados em anais de eventos. Dou destaque à apresentação do pôster intitulado “O Documento Iconográfico e as Coleções Didáticas de História”, que foi premiado na XVII Semana de Graduação da UFMG no ano de 2013, trabalho relacionado à pesquisa de conclusão de curso.

No fim do curso, optei por tentar a seleção de mestrado na área de Educação e não em História, pois acreditava que uma pesquisa nessa área, sobre um tema ainda polêmico, resultaria em um retorno social mais efetivo e com influência direta no âmbito educacional. A não existência de uma linha específica de Educação Especial com professores especializados, na UFMG, levou-me a procurar por outras universidades e, em 2014, iniciei meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, na linha de Educação Especial, orientado pela Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, com um projeto intitulado *Usos da iconografia no ensino de História para alunos com deficiência visual*, financiado pela CAPES, e posteriormente renomeado de *Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da iconografia*.

Durante o mestrado, entre os anos de 2014 e 2015, buscando embasamento teórico para o desenvolvimento de minha pesquisa, cursei as disciplinas: Curadoria Educativa: Elementos para uma Prática Crítico-Reflexiva da Arte-Educação em Instituições Museológicas e Espaços Culturais (da Escola de Comunicações e Artes - ECA); A Linguagem da Fotografia (ECA); Metodologia do Ensino Superior (da Faculdade de Educação - FEUSP); Educação de Surdos: o fazer Pedagógico nos Espaços de Educação Bilíngue (FEUSP); O Perceber: Sensibilidade e Arte na Ação Educacional – Impasses e Perspectivas (FEUSP). Além das disciplinas citadas anteriormente, cursei outras como aluno ouvinte: Arte na Educação (FEUSP); Acessibilidade em Museus (do Museu de Arqueologia e Etnologia – MAE/USP); Questões da Imagem (ECA); Trajetória do Currículo de História: das Humanidades Modernas ao Tecnicismo (da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências

Humanas - FFLCH). Participei também de dois cursos: “Audiodescrição em Museus e Espaços Culturais: Acessibilidade para visitantes com deficiência visual e outros públicos”, extensão universitária do MAE/USP e “História e Prática de Arte”, do Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW).

Trabalhei, no ano de 2015, como bolsista do *Programa de Aperfeiçoamento de Ensino* – PAE na FEUSP, atuando como monitor das disciplinas do Curso de Pedagogia: “Educação Especial: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares” e “Libras”, ambas ministradas pela Profa. Dra. Cássia G. Sofiato. Desde o início do mestrado, tenho participado de vários eventos na área de educação especial, como ouvinte, organizador e também na apresentação de trabalhos acadêmicos sobre a temática de minha pesquisa. Além disso, houve o envio de resumos e artigos, com a colaboração da Profa. Dra. Cássia G. Sofiato, para a publicação em anais de eventos e revistas científicas. Também realizei oficinas de ensino e prática do Sistema Braille¹, no Laboratório Didático de Educação Especial (LADESP) da FEUSP para diversos cursos de graduação da universidade.

Desde 2015, realizo um trabalho voluntário no Instituto de Cegos Padre Chico, escola de São Paulo, especializada, que atende majoritariamente o público com deficiência visual. Lá atuei junto ao professor responsável pela disciplina de História, auxiliando, durante os meses de maio e junho, na supervisão dos alunos que participavam da 7ª Olimpíada de História do Brasil, organizada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desde então, houve o planejamento e a confecção de atividades e de materiais didáticos acessíveis aos alunos com deficiência visual, para a disciplina de História. No ano de 2016, foi desenvolvida, com os alunos do 7º ano do Colégio, uma oficina acessível sobre a temática indígena e que foi organizada e realizada em parceria com o grupo do PIBID-História da USP, coordenado pela Profa. Dra. Antônia Terra Calazans, que utilizava diversos objetos da cultura material, a fim de propiciar o debate sobre a história dos povos indígenas localizados no Brasil.

Ao longo de 2016, participei, como monitor bolsista do *Programa de Formação de Professores: monitores bolsistas* da USP, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cristina Palma Mungiolli, do curso de Licenciatura em Educomunicação do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da ECA/USP. A monitoria foi realizada nas disciplinas de Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação, com Estágio Supervisionado; Metodologia

¹ Conforme consta no documento Grafia Braille para a Língua Portuguesa da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP/MEC (BRASIL, 2006a), serão utilizados neste trabalho o termo braille com “b” minúsculo e dois “l”, respeitando a grafia original francesa e internacionalmente utilizada, e o termo Sistema Braille, por ser considerado um nome próprio e, devido a isso, deve possuir o “B” maiúsculo. Tudo isso conforme recomendado pela Comissão Brasileira do Braille (CBB) no parecer realizado em reunião ordinária ocorrida nos dias 08, 09 e 10 de junho de 2005, na cidade do Rio de Janeiro.

de Ensino da Comunicação, com Estágio Supervisionado; Metodologia de Ensino da Educomunicação, com Estágio Supervisionado, e nas Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC) referentes ao Programa de Imersões (internas e externas).

Atualmente, participo das reuniões mensais do Grupo Perceber da Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordenado pela Profa. Dra. Elcie Masini, que reflete sobre a temática da percepção na fenomenologia de Merleau-Ponty e do Grupo de Estudo e Pesquisa de Acessibilidade em Museus (GEPAM), do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da USP, coordenado pela Profa. Dra. Viviane Panelli Sarraf, que reflete sobre as questões envolvendo acessibilidade em museus e espaços culturais. Ambos os grupos me auxiliaram a pensar sobre propostas de ensino para a pessoa com deficiência visual. Atuo, ainda que à distância, no GEINE, grupo da UFMG, na organização de palestras e eventos acadêmicos.

Toda a minha experiência profissional e acadêmica tem-me ajudado na realização da pesquisa de mestrado na Universidade de São Paulo. Meu interesse pela área de artes visuais, análise de imagens e pelo ensino da História, bem como pela educação da pessoa com deficiência visual, estimularam meus estudos sobre o assunto. A inserção no universo da pessoa com deficiência, suas dificuldades, percepções e modos de se relacionar com o mundo, sensibilizam-me a realizar um trabalho em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva, com potencial de transformação dos estigmas que marcam a pessoa com deficiência, em todo o seu processo educacional.

INTRODUÇÃO

Em virtude de diversos movimentos sociais das pessoas com deficiência a fim de terem seus direitos fundamentais reconhecidos e por influência de movimentos internacionais, o sistema educacional brasileiro tem sofrido uma série de transformações em consonância com a legislação federal. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), por exemplo, já concebem como dever do Estado garantir Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir desse e de outros marcos históricos, o movimento de educação inclusiva ganhou força, visando a “eliminar toda e qualquer forma de exclusão, exigindo recursos variados do governo e da sociedade que garantem a autonomia da pessoa com deficiência, o exercício de seus potenciais e a expressão de suas singularidades” (SENRA et. al., 2008, p. 30). Esse processo de inclusão pode gerar certo desconforto na comunidade escolar, devido à entrada de um público que historicamente sofreu e ainda sofre exclusão e discriminação e que, muitas vezes, demanda materiais e práticas pedagógicas diferenciadas.

Nesse sentido, no ano de 2008, foi homologado o documento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que traz como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p.14).

E, mais recente, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, oficializado pela Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), considera, no seu 27º artigo, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional de ensino em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Coloca-se como papel do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade a responsabilidade pela promoção de condições *adequadas* para o desenvolvimento de uma educação de *qualidade* à pessoa com deficiência, protegendo-a de qualquer forma de

violência, negligência e discriminação. É incumbência do poder público garantir uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, aprimorando o sistema educacional por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade. Além disso, deve assegurar a realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva e, também, a adoção de temas relacionados à pessoa com deficiência, assim como Educação Especial nos currículos de cursos de nível superior e para formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015b).

Se considerarmos um grupo ainda mais específico no universo das deficiências, percebemos quão variadas e pontuais são as demandas e dificuldades que envolvem o processo educacional. Conforme os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) (WHO, 2014), apesar de 80% de todo tipo de deficiência visual poder ser prevenida e curada, e considerando que o número de casos de deficiência visual por doenças infecciosas tenham reduzido nos últimos 20 anos, ainda há a estimativa de que 285 milhões de pessoas no mundo têm deficiência visual; destas, 39 milhões são cegas (a maioria, 82%, com idade acima dos 50 anos) e 246 milhões têm baixa visão. Conforme os dados, há cerca de 19 milhões de crianças com deficiência visual em idade abaixo dos 15 anos.

Os dados da OMS apontam que, aproximadamente, 90% das pessoas com deficiência visual vivem em países em desenvolvimento, e que o Brasil é destaque na cura e prevenção da deficiência, pois, na última década, tem fornecido serviços oftalmológicos por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) (WHO, 2014). De acordo com a *Pesquisa Nacional de Saúde 2013: ciclos de vida* (PNS) do IBGE (BRASIL, 2015a), referente ao ano de 2013, dentre os tipos de deficiências investigadas (auditiva, visual, física e intelectual), a visual foi a mais representativa na população brasileira, com estimativa de 3,6% dos habitantes. As pessoas com 60 anos de idade ou mais são aquelas mais atingidas (11,5% destas possuem deficiência visual). Cerca de 3,3% da população nacional adquiriram deficiência por doença ou acidente, enquanto 0,4% já a possuíam desde o nascimento. Segundo os dados, dentre as pessoas com deficiência visual, 16% apresentaram grau intenso ou muito intenso de limitações ou não conseguiam realizar as atividades habituais. O Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) esclarece que a diversidade regional brasileira e os diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico sugerem a estimativa de um valor médio de prevalência de cegueira infantil para o Brasil, entre 0,5 e 0,6 por mil crianças (ÁVILA; ALVES; NISHI, 2015).

A 10ª revisão da Classificação Internacional de Doenças - CID-10 proposta pela OMS (OMS, 2016) e utilizada pelo CBO (ÁVILA; ALVES; NISHI, 2015), aponta para a existência de quatro níveis de disfunção visual, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1: Acuidade visual pela distância

Categoria	Pior que:	Igual ou melhor que:
0		6/18
Deficiência visual leve ou sem deficiência		3/10 (0.3) 20/70
1	6/18	6/60
Deficiência visual moderada	3/10 (0.3) 20/70	1/10 (0.1) 20/200
2	6/60	3/60
Deficiência visual severa	1/10 (0.1) 20/200	1/20 (0.05) 20/400
3	3/60	1/60*
Cegueira	1/20 (0.05) 20/400	1/50 (0.02) 5/300 (20/1200)
4	1/60*	Percepção de luz
Cegueira	1/50 (0.02) 5/300 (20/1200)	
5		Sem percepção de luz
Cegueira		
9		Indeterminada ou sem especificação

*Ou contagem dos dedos (CD) a 1 metro

Fonte: ÁVILA, M.; ALVES, M. R.; NISHI, M.. *As condições de saúde ocular no Brasil*, 2015, p. 104.

De acordo com a OMS (WHO, 2014), a deficiência visual moderada e a deficiência visual severa (categorias 1 e 2) estão agrupadas no conceito de “baixa visão” ou “visão subnormal”, enquanto a cegueira corresponde às categorias 3, 4 e 5. Conforme colocam Ávila, Alves e Nishi (2015), duas escalas oftalmológicas são usadas como parâmetro para avaliar a deficiência visual: “a acuidade visual (aquilo que se enxerga a determinada distância) e campo visual (a amplitude da área alcançada pela visão)” (p. 102). A *acuidade visual*, ou seja, a medida da capacidade visual das pessoas com deficiência no órgão da visão, é definida pelo “grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes espaciais” (ROCHA; RIBEIRO-GONÇALVES, 1987, p. 31 apud AMIRALIAN, 1997, p. 30) ou “a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A OMS e o CBO apontam que as pessoas classificadas como cegas devem apresentar uma de duas condições: aquelas que possuem acuidade visual abaixo de 20/400 no melhor olho após correção ótica (ou seja, enxergam a 20 pés de distância aquilo que o sujeito de visão *normal* enxerga a 400 pés)²; ou ter “diâmetro mais largo do campo visual³

² De acordo com a convenção de pesos e medidas: 1 pé tem 0,3048 metros.

com medida inferior a 20 graus de arco, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/400 (este campo visual restrito é chamado de ‘visão em túnel’)” (ÁVILA; ALVES; NISHI, 2015, p. 102). Existem pessoas cegas com vários graus de visão residual, “não apenas que apresentam incapacidade total para ver, mas também todas aquelas nas quais o prejuízo da visão se verifica em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras” (ÁVILA; ALVES; NISHI, 2015, p. 102).

A chamada cegueira total, ou *amaurose*, refere-se àquelas pessoas com completa perda de visão, sem percepção de luminosidade. Amiralian (1997) afirma que é muito raro haver a ausência total da percepção visual, pois “a grande maioria daqueles a quem denominamos cegos frequentemente distingue o claro do escuro, percebe vultos e conta dedos a uma determinada distância.” (p.29). As pessoas classificadas com baixa visão ou visão subnormal são aquelas que apresentam acuidade visual de 20/200 pés a 20/70 pés no melhor olho, após correção ótica.

Além dessas, existe ainda a chamada “visão monocular”, que é definida como a presença de visão normal em um olho e cegueira no outro. Para o CBO:

A visão monocular interfere com a estereopsia (percepção espacial dos objetos) permitindo examinar a posição e a direção dos objetos dentro do campo da visão humana em um único plano, ou seja, apenas em duas dimensões. Assim, pacientes com visão monocular reconhecem a forma, as cores e o tamanho dos objetos, mas têm dificuldade em avaliar a profundidade e as distâncias, características da visão tridimensional. (ÁVILA; ALVES; NISHI, 2015, p. 104).

Contudo, conforme coloca Masini (1994), a concepção de deficiência visual determinada pela acuidade visual, mostra-se pouco apropriada para fins educacionais, dando preferência para as concepções que consideram a eficiência visual do deficiente. Isso se justifica, pois, como expõe Amiralian (1997), “foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual” (p.31).

A funcionalidade ou eficiência da visão é definida em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual de acordo com as condições de estimulação e de ativação das funções visuais. Esta peculiaridade explica o fato de alguns alunos com um resíduo visual equivalente apresentarem uma notável discrepância no que se refere à desenvoltura e segurança na realização de tarefas, na mobilidade e percepção de estímulos ou obstáculos. Isto significa que a evidência de graves alterações orgânicas que reduzem significativamente a acuidade e o campo visual deve ser contextualizada, considerando-se a interferência de fatores emocionais, as condições ambientais e as contingências de vida do indivíduo. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

³ O campo visual é amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007)

Segundo a *American Foundation for the Blind* (AFB) (2008), baixa visão é um termo que se refere a uma perda de visão grave o suficiente para impedir a habilidade de realizar atividades diárias individualmente, tais como ler, cozinhar ou andar pela rua de maneira segura, ainda que haja algum grau de visão utilizável. A criança com visão subnormal é, portanto, aquela em que seu processo educativo pode desenvolver-se, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos (BRASIL, 2006b). Além disso, há de se considerar que “uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial.” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16). Gasparetto (2007) coloca que:

Baixa visão ou visão subnormal podem ser definidas como uma perda grave de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. (p. 36).

Diferentemente da *Cegueira Legal*, definida pela medicina, a concepção colocada pela AFB (2008) afirma que a cegueira está presente em uma grande variedade de condições que vão desde uma capacidade limitada para ver objetos com recursos especiais até a não percepção de luz, ainda que a maior parte das pessoas consideradas cegas tenham alguma percepção da luz. Na visão educacional, passaram a ser considerados cegos aqueles para quem o tato, o olfato e a cinestesia são os sentidos primordiais na apreensão do mundo externo e que utilizam do Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2006b).

O momento em que ocorreu a perda de visão é também outro fator a ser considerado no ambiente educacional, a fim de se compreender o desenvolvimento e as potencialidades do aluno com deficiência visual, principalmente no que diz respeito à sua memória visual. As pessoas que nascem cegas ou perdem a visão ao longo dos primeiros anos de vida podem não conservar imagens visuais úteis ao ensino, experimentando o mundo de forma diferente daquela que os demais o fazem, representando “o mundo através de uma linguagem cujos signos nem sempre coincidem com suas vivências pessoais” (BRASIL, 2006b, p. 36).

Dentre os fatores que podem influir no desenvolvimento do processo educativo do deficiente visual, alguns merecem ser destacados a fim de que, conhecendo-os, o professor possa atuar sobre eles, superando-os ou atenuando seus efeitos. Idade da manifestação: a fase da vida em que o indivíduo se tornou deficiente determina a necessidade de atenção especial para alguns aspectos do seu processo educacional. A existência (ou não existência) de imagens visuais acumuladas pelo portador dessa deficiência irá determinar a constituição de um conjunto de necessidades específicas, bem como exigir a adequação de técnicas e de estratégias de ensino, caso se deseje uma efetiva aprendizagem. (BRASIL, 2006b, p. 36).

Lowenfeld (1971) e os estudiosos da linha piagetiana consideram que crianças que adquirem cegueira antes dos cinco anos de idade, período operacional, não retêm qualquer tipo de memória visual, enquanto aqueles que perderam a visão posteriormente podem reter uma estrutura de referência útil para a educação, que os torna capazes de visualizações mentais. Citando a teoria de Blank (1958 apud AMIRALIAN, 1997):

Os cegos congênitos, e os que ficam cegos antes dos 5 anos de idade, não têm sonhos visuais, sendo as imagens auditivas preponderantes em seus sonhos. Já aqueles que ficam cegos depois dos 7 anos têm sonhos que são povoados de imagens visuais. Para ele, não há diferenças essenciais entre os sonhos dos cegos e videntes, e a análise de sonhos de cegos serve como comprovação da teoria psicanalítica dos sonhos. Descreve como típico dos cegos os sonhos “de fora”, determinados primeiramente por problemas da realidade. São frequentemente diálogos significativos de resíduos diários, relacionados à cegueira mais do que expressões de conflitos profundamente reprimidos. (p. 55).

Amiralian (1997) expõe que é muito complicado estabelecer diferenças entre a cegueira congênita (ou seja, o indivíduo que nasce cego), uma adquirida aos 11 meses e outra aos seis anos de idade. Contudo, afirma que a criança que nasce cega difere daquela que perde sua visão aos dois ou quatro anos de idade, pois, ainda que não seja utilizada a memória visual, as relações perceptivas ocorreram anteriormente, também, por meio da visão, principalmente o vínculo mãe-bebê que se deu em outras bases, o que influencia na sua estrutura cognitiva. A autora coloca que “os estudos psicanalistas mostram diferenças no desenvolvimento da personalidade das crianças quando a cegueira ocorre nos primeiros anos de vida.” (AMIRALIAN, 1997, p. 67). Assim como explica Masini (2012): “Uma criança, por exemplo, que nunca enxergou, tem uma experiência perceptiva diferente daquela que ficou cega nos primeiros anos de vida.” (p. 22).

De acordo com Blank, a cegueira adquirida é inevitavelmente traumática devido à ruptura dos padrões já estabelecidos, como a comunicação, mobilidade, trabalho, recreação e o sentimento acerca de si próprio. (BLANK, 1958 apud AMIRALIAN, 1997). Há casos em que ela ocorre de forma progressiva, com progressiva perda de visão, e outros em que a perda ocorre de maneira súbita, como as causadas por acidentes.

Segundo Amiralian (1997), é possível considerar que os efeitos da cegueira adquirida na personalidade do sujeito estão em função de três fatores: “a fase de desenvolvimento em que se encontra o sujeito, a forma de instalação da cegueira (súbita ou progressiva), e as condições pessoais e familiares do sujeito antes da ocorrência do problema.” (p. 67). Para a autora, quanto mais cedo ocorre a cegueira, “maior será sua influência sobre o desenvolvimento da personalidade e maior o peso concedido à ausência da visão, enquanto

que, nas cegueiras adquiridas posteriormente, os efeitos sociais e as condições do sujeito anteriores ao evento frustrador tornam-se preponderantes” (AMIRALIAN, 1997, p. 57).

Apesar da perda de visão adquirida poder refletir em uma maior bagagem de informações visuais que vão beneficiar o sujeito com deficiência durante seu processo educativo, esta perda pode acarretar em sérias consequências, como a não aceitação da própria deficiência. Além disso, o impacto emocional de quem teve uma perda de visão recente é diferente daquele que convive com a falta de visão há mais tempo. Essas reações podem trazer implicações também ao desenvolvimento do seu processo educacional.

Numa perda lenta, a pessoa vive um prolongado período de insegurança e angústia, enquanto que na perda súbita, a pessoa sofre um impacto cuja intensidade e recuperação irão depender tanto de sua própria estrutura e capacidade de aceitação, como das condições do seu meio sóciofamiliar. (BRASIL, 2006b, p. 37).

Em geral, para o público com deficiência visual, a legislação prevê uma série de direitos educacionais por meio do atendimento educacional especializado prestado de forma complementar, em escolas comuns, a fim de garantir pleno acesso e participação desses estudantes. É papel do AEE: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

O documento *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão* do MEC (BRASIL, 2006b) aponta uma série de serviços especializados necessários para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual, principalmente o ensino do Sistema Braille, código universal de leitura tátil e de escrita, criado na França por Louis Braille, no ano de 1825, e usado por pessoas cegas em textos literários nos diversos idiomas, nas simbologias matemática e científica, na música e na Informática. Também é referida a importância da complementação curricular desses alunos no trabalho com Atividades de Vida Diária (AVD)⁴, Orientação e Mobilidade (OM), escrita cursiva e uso do soroban.

Fora esses serviços, pode haver a necessidade de uso de recursos ópticos para longe (como telelupas e lunetas), recursos ópticos para perto (diversas lupas manuais ou eletrônicas) e recursos não ópticos (ampliações, plano inclinado, lápis e canetas de ponta grossa, cadernos

⁴ Atualmente, denominada de Atividade de Vida Autônoma (AVA)

com pautas ampliadas, guia de leitura, gravadores, *softwares* de sintetização de voz, leitores de tela e o circuito fechado de televisão – CCTV, etc) (BRASIL, 2006b). A legislação (BRASIL, 2011) também prevê a formação continuada de professores para o ensino do braille, adequação arquitetônica de escolas para acessibilidade, criação de salas de recursos multifuncionais, com materiais diversos para a acessibilidade, distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, *laptops* com sintetizador de voz e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Além de todos esses recursos, hoje, com a aceleração da informática e o desenvolvimento de aplicativos de celulares e softwares voltados para a acessibilidade, “os alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, têm mais possibilidades de contato com novas ferramentas, que os colocam em contato com o mundo virtual rico em informação.” (PROFETA, 2007, p. 231). Entretanto, no ambiente escolar, Profeta (2007) destaca a importância do professor em estabelecer padrões apropriados ao aluno não vidente, mostrando expectativas que considerem os limites e possibilidades deste aluno. Esse profissional deve elaborar estratégias de ensino, levando em conta as características do seu alunado, a aceitação que o sujeito tem de sua limitação, as intercorrências da perda visual e como funcionaram seus sentidos remanescentes, refletindo sobre a percepção do mesmo sobre si e sobre os demais. A análise do corpo docente é essencial para que se escolham as ferramentas didático-pedagógicas mais adequadas, devido às estratégias diversas que os alunos com deficiência visual podem requerer de acordo com sua necessidade.

Enquanto um aluno pode precisar de iluminação especial, outro terá seu desempenho melhorado apenas mudando de lugar na sala de aula. Enquanto um aluno utilizará o Sistema Braille de escrita outro poderá se valer de materiais em tipo ampliado ou de gravações das aulas. É importante ressaltar que o uso de recursos específicos não será decidido apenas em virtude do tipo e grau de visão do aluno. Uma dimensão essencial dessa tomada de decisão é representada pela consideração de fatores relacionados à personalidade, modo de elaboração e estilo pessoal de cada criança ao lidar com a deficiência. (BATISTA; LAPLANE, 2008, p. 215).

Segundo Batista e Laplane (2008) o que determina o tipo de recurso a ser adotado em sala é a necessidade, interesse, disposição e objetivos do próprio sujeito com deficiência, assim como as condições de inserção sociocultural e familiar que tornarão um recurso mais adequado ou viável que outro. “Não há, portanto, uma conduta única que possa ser seguida em todos os casos, mas sim, estratégias de caráter geral que podem facilitar o trabalho escolar e derrubar barreiras de comunicação e acesso ao conhecimento.” (p.216).

A fim de compreender o aluno com deficiência visual é necessário considerar suas próprias formas de explorar a percepção, pois, “dispor de todos os órgãos dos sentidos é

diferente de contar com a ausência de um deles: muda o modo próprio de estar no mundo e de relacionar-se” (MASINI, 1994, p. 86). A ausência da visão reflete na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito, pois a experiência do indivíduo é obtida através de um corpo que dispõe dos sentidos remanescentes e/ou do resíduo visual, e que conceitua o mundo de maneira diferente dos videntes, através de percursos e organizações próprias.

Para Masini (2013), o perceber está imbricado na maneira de estar no mundo, na maneira como se sente, na organização da sua relação com o mundo, na ação frente ao que se conhece e no dinamismo e transformações do viver cotidianamente. Por meio de seus movimentos e interações com o que o cerca, o aluno com deficiência visual desenvolve sua habilidade de perceber, entrar em contato, organizar e compreender o mundo em que vive e está imerso. “Isso vai ocorrendo ao longo do seu desenvolvimento corporal, afetivo/social e cognitivo.” (MASINI, 2013, p. 19).

Assim, é interessante pensar que o desenvolvimento dos demais sentidos se dá por meio dessa experiência de contato com o mundo e das relações que são feitas no cotidiano. A maior ou menor potencialidade do seu corpo vai depender dos estímulos recebidos e da reflexão sobre o viver do próprio sujeito com deficiência, de acordo com sua experiência social.

Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

A não compreensão da diferença perceptiva entre o vidente e a pessoa com deficiência visual pode acarretar concepções equivocadas sobre a percepção do cego ou do aluno com baixa visão. Algumas vezes, alguns professores não se preocupam muito em dar atenção ao aluno com baixa visão, por pensarem que o resíduo que ele tem é suficiente para enxergar no quadro, para ler os tipos comuns etc. (PROFETA, 2007). Em outros casos, o desconhecimento das possibilidades da pessoa que tem essa deficiência gera, muitas vezes, a falsa convicção de que à deficiência visual se vinculam sempre dificuldades de aprendizagem e até mesmo déficit intelectual (BRASIL, 2006b, deixando-se de dar-lhe oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Masini (2013) coloca, portanto, ser:

[...] indispensável uma orientação especializada que forneça informações ao professor dos recursos específicos requeridos por esse aluno: uso do Sistema Braille, de materiais como reglete e punção, máquina de datilografia braille, livro falado. É preciso assessorar o professor e demais profissionais da escola sobre a necessidade de esse aluno fazer um reconhecimento prévio do meio escolar para poder se movimentar com mais segurança. (p. 96).

Diante do que foi exposto anteriormente, é importante ressaltar o papel da escolarização e do ensino de História para o empoderamento do aluno com deficiência visual, de acordo com os objetivos da disciplina. Atualmente, o ensino de História se insere na ótica do multiculturalismo, frente que vem em resposta à pluralidade humana existente no mundo e que se manifesta nas escolas. Na educação, a resposta se situa nos terrenos das teorias, práticas, políticas e no ambiente educacional como um todo. Toma-se para o ensino um posicionamento contra a opressão e discriminação que grupos minoritários sofreram, historicamente, por grupos mais poderosos e privilegiados; um ensino de História que discuta as relações culturais que foram construídas ao longo da História e que estão atravessadas pelas relações de poder.

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2010, p. 17)

Considera-se que não há experiência pedagógica desvinculada de questões culturais da sociedade e se percebe a necessidade de mudança do caráter homogeneizador e monocultural presente no ambiente escolar que, muitas vezes, reproduz a negação do outro, do diferente, do deficiente. Ou seja, um ensino que considere o sujeito, sua cultura e sua experiência. Que permita o diálogo entre culturas e grupos sociais, que reconheça o outro e que não negue o conflito, mas o enfrente de modo que a diferença seja incluída no debate. O papel do professor passa a ser o de criar situações para a construção de relações positivas, sem eliminar a existência do conflito e da diversidade. Ou seja, promover processos de interação entre alunos e que fuja dos estereótipos e promova o debate (CANDAU, 2010).

Há, ainda, a ideia de respeito e tolerância à diversidade, com o objetivo de construção das identidades. Identidades que possam ser refletidas e assumidas, seletiva e criticamente pelos sujeitos de forma autônoma. Além do papel do ensino de prevenção contra a disseminação de identidades chamadas por Cerri (2010) de “não-razoáveis”, aquelas destrutivas ou autodestrutivas que implicam na negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades.

O ensino a partir da alteridade é fundamental na própria elaboração de uma perspectiva do passado que considere o que não aconteceu, os projetos dos vencidos, uma História das ideias de mundo: para que não se ensine e não se aprenda que o presente tal como o conhecemos era a única possibilidade, com o que acabamos organizando o conhecimento do passado em função do presente, o que é um objetivo cognitivo central na formação da competência narrativa para a contemporaneidade. (CERRI, 2010, p. 277)

De acordo com Moreira e Câmara (2010), “a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações.” (p. 39). Nesse quesito, a questão da identidade aparece no ensino de História como facilitador do “trabalho de construção com os alunos de noções como semelhança/diferença, permanência/mudança e, também, a percepção de que no âmbito do social existem processos múltiplos de pertencimento (de gênero, étnico, de classes, de grupos sociais, de Estado nacional etc.).” (MAGALHÃES, 2003, p. 176). Isso é extremamente importante na educação da pessoa com deficiência a fim de preservar a construção e o reconhecimento de suas identidades, munindo-os de informações para se tornarem agentes de transformação da realidade próxima.

Desde as décadas de 1980 e 1990, o debate sobre os objetivos do ensino de História passa pela formação da cidadania, na construção de um cidadão crítico e político. Como colocado por Calazans (2014), o estudante deve ter um estudo da História que o faça analisar e se posicionar diante de sua realidade de maneira crítica, estabelecendo relações entre o presente e o passado, a história local e a nacional, a do Brasil e a do mundo como um todo. Ele deve considerar questões do presente para pensar o passado, levando em conta as suas problemáticas e vivências cotidianas. A ideia é se distanciar das histórias dos grandes nomes e das pessoas ilustres, evitando cair em estereótipos, preconceitos e mitos. Os alunos necessitam sentir-se sujeitos históricos, agentes com poder de transformar a realidade vivida. Como coloca Bittencourt (1998):

[...] o aluno, ao se apropriar das noções de tempo e espaço socialmente construídos, deve sentir-se como agente desse processo de construção, por ser a mudança realizada pelo conjunto de agentes sociais e não por heróis ou figuras proeminentes do cenário político, e que, ao se perceber como agente das transformações futuras, rumo a uma sociedade almejada, o aluno constata que o espaço e o tempo são organizados de acordo com determinados interesses, e que existem conflitos entre os diversos grupos sociais nesse processo de transformação. (p. 146)

De acordo com Schmidt e Cainelli (2004), a disciplina almeja o desenvolvimento da compreensão histórica da realidade social, dando condições para o aluno participar do processo de construção do conhecimento histórico. Partindo da cultura experienciada por esse público, pretende-se a construção de uma cidadania social, que abarque os conceitos de igualdade, justiça, diferenças, lutas e conquistas, de compromissos e rupturas, no sentido preservar e ampliar os seus direitos na defesa do respeito, tolerância e direito à diferença para a construção da identidade pela via da diversidade. A escola terá, então, o papel de possibilitar

a aprendizagem por meio de um ensino democrático que garanta a igualdade, do ponto de vista da cidadania e, ao mesmo tempo, da diversidade, como direito.

Percebendo a função transformadora do ensino de História e todo o conhecimento que requer do fazer docente, para este Trabalho será considerada a disciplina escolar História como detentora de conteúdos provenientes de um conhecimento escolar, diferente do conhecimento científico ou das ciências de referência, em uma perspectiva que não a coloca somente como “transposição didática” das disciplinas acadêmicas, ou seja, dependente do conhecimento erudito, científico e hierarquizado, mas como parte integrante de uma *cultura escolar*. Ainda que haja situações de “mediação didática” entre os conteúdos científicos e os escolares, de acordo com Bittencourt (2011) os “conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em ‘outro lugar’, mesmo que tenha relações com esses outros saberes ou ciências de referência.” (p. 39).

A seleção dos conteúdos escolares e a maneira como são transmitidos não dependem apenas “dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna.” (BITTENCOURT, 2011, p. 39), visto não serem meras traduções da produção acadêmica, tendo objetivos próprios, com foco na formação do cidadão. Para Bittencourt (2011), a participação do professor nessa dinâmica é essencial na transformação do *saber ensinado* em *saber apreendido*, a fim de contribuir para a produção do conhecimento.

A partir da perspectiva alemã, que começa a se desenvolver nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de História passa a ser considerado uma das vertentes do que autores como Bergmann e Rüsen chamam de Didática da História. Nessa perspectiva, o objetivo da Didática da História não é apenas pensar nos métodos de ensino dos professores, referentes à pedagogia, e nos objetivos da disciplina, ou seja, transpor os conhecimentos da pesquisa histórica para o ensino. Para Bergmann (1990), a Didática da História indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário aos processos de ensino e aprendizagem, investigando a formação de indivíduos, grupos e sociedades. Faz-se presente na história vivida e experimentada do dia a dia e na história transmitida, cientificamente ou não.

A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2006, p. 12)

Seu foco é o aprendizado histórico, que é uma das formas de manifestação da consciência histórica, investigando os processos de recepção e transmissão do conhecimento histórico. Para esses autores, a consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de História, mas também cobre todas as formas de pensamento histórico, pois é por meio dela que se experiencia o passado e o interpretamos como História. De acordo com Rüsen (2006), a Didática da História “é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.” (p. 14)

Nesse sentido, Bergmann (1990) pontua que a Didática vai-se opor ao distanciamento da pesquisa histórica com suas bases, objetivos e com aquilo que a legitima. Isso significa que ela indaga sobre as necessidades sociais da pesquisa, questionando e refletindo sobre a relevância de seus resultados para a práxis social. Ela também investiga a mediação intencional e a representação da História, sobretudo no ensino. Ela se insere tanto nas intenções, métodos, materiais e os conteúdos do ensino como também dos meios de comunicação de massa com suas várias possibilidades de representação da sociedade. Tem também intenção de garantir identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade, sem deixar de ter um olhar crítico sobre as diversas formas de transmissão do conhecimento. Preocupa-se, por fim com a necessidade, objetivos e funções do ensino de História, considerando os interesses dos alunos, da juventude e de outros setores que influenciam na formação dos sujeitos.

De maneira geral, Cerri (2010) afirma que o conhecimento dos alunos em idade escolar se dá em função da experiência. De maneira empírica, ele se faz a partir daquilo que é possível ver ou experimentar. Assim, a consciência histórica do aluno fica muito fundamentada “no que aconteceu”, na dicotomia entre o que é certo e errado, sem muito refletir sobre os diversos pontos de vista existentes. Portanto, se há um fato, não há o que se questionar. O autor irá trazer a ideia de um *Letramento Histórico*, que supera a noção de ensino de História como transmissão, “rumo à ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo” (CERRI, 2010, p. 270). Tal conceito é de extrema importância se considerarmos a atual realidade que difunde informações a todo tempo pelos meios de comunicação e pelas redes de sociabilidade, fortemente influenciadas pela visualidade.

Vivemos em um contexto de grande propagação dos aspectos visuais; somos bombardeados, a todo momento, por fotografias, vídeos, propagandas publicitárias, desenhos,

pinturas etc., devido à difusão da televisão, internet, redes sociais, celulares, câmeras digitais e outros meios de produção e compartilhamento de imagens visuais. O *ver* tem tido cada vez mais destaque e importância em nossa vida.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p.52)

Estamos imersos em uma cultura de videntes, “a predominância da visão e de suas representações passa despercebida, ocultas pelo hábito, da mesma forma que a prevalência na linguagem de uma terminologia própria do que é visual.” (MASINI, 2013, p. 25). Essa característica da atualidade revela a forte influência da visão em nossos afazeres e decisões cotidianas e reafirma a necessidade de termos um olhar mais crítico sobre as imagens. Concordando com Barbosa, no atual contexto, torna-se papel do educador revelar maneiras de apropriação da imagem, de como estudá-la e analisá-la. Para isso é necessária a formação de professores e alunos para leitura crítica da imagem, a fim de que se desenvolva um pensamento reflexivo sobre as tantas informações que nos são postas diante dos olhos, e que Dondis (2007) vai denominar “alfabetização visual”.

De acordo com Amiralian (1997):

[...] considerando o papel preponderante da visão nas relações com o meio, na maioria das vezes descritas, estudadas e exploradas por meio de percepções, imagens e representações visuais, somos levados a conceder à visão um valor primordial e, consciente ou inconscientemente, dar à sua ausência conotações que algumas vezes ultrapassam sua real significação. (p. 21)

Superestima-se o sentido da visão devido às atuais formas de comunicação, colocando a figura da pessoa com deficiência visual em uma posição sofrível, como se fosse alheia às informações que circulam dia a dia, via imagem. Contudo, esse abundante uso da visualidade na contemporaneidade, acaba por influenciar direta ou indiretamente as pessoas com essa deficiência. A mídia, os artigos publicitários e o compartilhamento de informações via internet, por exemplo, refletem fortemente nos modos de agir e pensar da sociedade através dos meios visuais. Essas informações também chegam ao sujeito cego, ainda que por outras vias, como as relações sociais ou culturais estabelecidas.

Considerando a noção de Didática da História que entende que a construção da consciência histórica também se dá pelas informações, a partir das representações obtidas

pelos meios de comunicação e vias fora do ambiente escolar, percebe-se o quanto necessária é a realização de práticas efetivas de acesso a essas informações, sem, contudo, esquecer a necessidade de um olhar crítico sobre esse material, a fim de que sujeitos cegos também se posicionem de maneira analítica sobre esse aparato comunicacional que se dá pela visualidade e, em última instância, sobre os diversos processos de recepção e transmissão do conhecimento histórico.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2001, p. 89)

Hoje, cada vez mais, professores vêm utilizando, em suas práticas, recursos visuais, muito em virtude das inovações tecnológicas e da facilidade de reprodução e visualização de imagens. Bittencourt (2001) nos diz que as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. Junto dos acervos iconográficos reproduzidos nos livros, vem crescendo o número de imagens digitais e produções em vídeo. Autores como Masini (1994) e Amiralian (1997) vão afirmar que cerca de 80% das informações recebidas e das nossas experiências educacionais são visuais. Contudo, apesar do caráter esmagadoramente visual da aprendizagem, Dondis (2007) destaca que essa comunicação visual ainda é pouco explorada no contexto educacional.

No ensino de História, é perceptível que uma prática muito recorrente dos professores da disciplina, com destaque no ensino fundamental, e que traz consigo uma série de possibilidades pedagógicas é o trabalho com imagens, principalmente no que diz respeito ao uso de *imagens históricas*. Por meio da utilização de materiais, tais como gravuras, fotografias, pinturas, esquemas, mapas e filmes, torna-se mais didático e ilustrativo o ensino dos eventos históricos. As imagens têm grande valor para o processo de ensino e aprendizagem, ampliando o olhar e possibilitando o desenvolvimento da observação e da crítica. São registros da História com as quais os professores e alunos podem estabelecer um diálogo no sentido de ampliar a compreensão e a crítica da realidade (FONSECA, 2009).

A História lida com acontecimentos que, muitas vezes, remontam a eventos que não são comuns ao imaginário dos alunos da escola. As representações da realidade histórica podem facilitar o trabalho do docente, tornando as atividades mais atrativas e aproximando o público discente da realidade trabalhada, o que possibilita maior compreensão do conteúdo por parte do aluno. É usual afirmar que a imagem quebra a persistente e massiva leitura de

longos textos, sendo também mais atrativa devido à sua comunicabilidade à primeira vista. “As palavras muitas vezes não conseguem expressar o que uma imagem pode resignificar para outros somente sem a necessidade de verbalizar” (MOLINA, 2007, p. 18). Devido ao seu caráter narrativo, a iconografia pode esclarecer questões a respeito de situações, estilos, ideologias e aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de determinando contexto histórico, trazendo para o tempo e espaço presentes realidades ausentes ou situadas em outras temporalidades.

Para que o ensino de História seja levado a bom termo, ao longo de todo Ensino Fundamental, torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitem a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível ‘imaginar’, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais. (SIMAN, 2004, p. 88).

O uso da iconografia no ensino de História, contudo, não funciona somente como possibilidade de abstração do tempo e espaço histórico, mas também se pode configurar como vestígio, fonte documental. Tais documentos são todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática (BITTENCOURT, 2004). O uso de documentos possibilita o contato com as situações concretas de um passado abstrato e podem favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos por meio da percepção de como a História é construída. Eles também facilitam “a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.” (BITTENCOURT, 2011, p.333). Para Schmidt e Cainelli (2004) o trabalho com fontes:

[...] permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (p. 94)

Ao compreender que o conhecimento histórico está sendo construído em sala, é necessário que o professor seja cauteloso nas possibilidades de usos desse recurso como material didático. Sobre a diversidade de usos das fontes, Bittencourt (2011) propõe:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de

situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. (p. 330)

Influenciada por Cardoso e Maud (1997), Sardelich (2006) afirma: “Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada” (p. 457). Essa atividade de leitura no ensino pode ser feita para a melhor compreensão e desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a História. Para isso, o ensino de História passa a ter que se preocupar com uma série de questionamentos e aspectos históricos da iconografia. Essa análise se refere desde a utilização e produção do material imagético, seu contexto histórico, autoria, distribuição e compartilhamento, público, intencionalidade, recepção, até os significados historicamente atribuídos a ela e a suas releituras.

A referência cultural particular a cada objeto analisado, a busca das suas condições de compreensão e percepção, as discontinuidades temporais das formas, a historicidade múltipla das obras, o tempo social da produção, circulação e recepção, as políticas culturais de reconfiguração ao integrarem coleções, museus, ou mercado da arte constituem elementos possíveis de intercruzamento de análises mais pertinentes ao objeto visual. (MOLINA, 2007, p. 22)

Portanto, para se trabalhar uma imagem no contexto escolar, de maneira a considerar suas potencialidades comunicativas enquanto documento histórico, faz-se necessária uma análise mais profunda de suas características, por meio da leitura reflexiva e da compreensão das críticas envolvendo a cultura visual. As representações iconográficas são consideradas narrativas repletas de complexidade que possuem diversos códigos em seu interior, e a sua leitura requer o conhecimento e compreensão desses códigos. Estes, bem como os discursos e a variedade de imagens que nos são apresentadas ao longo da vida, acabam por criar socialmente as nossas identidades, os nossos valores e preferências. As imagens provenientes das mídias contribuem para as relações sociais, econômicas, políticas e afetivas que os indivíduos constroem ao longo de suas vidas (LEÃO; RODRIGUES, 2012).

Realizou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),⁵ a fim de selecionar trabalhos acadêmicos da área de educação, cuja temática envolvesse os assuntos trabalhados nesta Pesquisa. Lançada em 2002, a BDTD tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. No início de 2017, a biblioteca digital possuía 105 instituições vinculadas, contando com 127.373 teses e 342.879 dissertações em seu banco de dados. A pesquisa realizada no banco teve como referência três categorias de descritores (com suas

⁵ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

respectivas variações no plural), que foram utilizados em todos os campos e anos de pesquisa disponíveis pelo portal:

Quadro 2: Categorias de descritores

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3
Ensino de História	Iconografia (s)	Cegueira
História	Imagem	Cego (s)
	Imagens	Cega (s)
		Deficiência visual
		Deficiente visual
		Deficientes visuais

Fonte: elaborada pelo autor

Os descritores da *Categoria 1* foram cruzados um a um com os descritores da *Categoria 2* e da *Categoria 3*. Após a pesquisa na biblioteca digital, foram encontrados 17 trabalhos, entre teses e dissertações, destes somente cinco possuíam alguma relação com o campo da deficiência visual: *Cegueira e cegueiras na multirreferencialidade: construção de conhecimentos, música e aprendizagem* (FREITAS NETO, 2015); *Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios* (MORAIS, 2011); *Leitores especiais de jornais: um estudo sobre estratégias de acessibilidade de pessoas cegas ao webjornalismo paraibano* (ARAUJO, 2015); *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico* (ORMELEZI, 2000); *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados* (ROSSETTO, 2009). Contudo, nenhum desses trabalhos se prestava a investigar o universo que envolve o ensino de História.

Houve, ainda, a tentativa de desenvolver uma pesquisa no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*⁶, entretanto não foi possível realizar uma busca avançada na sua *homepage*, devido à reestruturação do portal feita pela CAPES. Graças à colaboração da CAPES, o pesquisador teve acesso aos dados do banco referentes aos anos anteriores a 2012. Com o intuito de selecionar alguns trabalhos acadêmicos de áreas afins a essa pesquisa, foi feita uma busca entre os anos 2008 e 2012, considerando 2008 como um marco brasileiro da Educação Especial, devido a Política Nacional de Educação Inclusiva homologada nesse ano. Foi utilizado o descritor “Ensino de História” para a pesquisa nos campos: “Título”, “Palavras-chave” e “Resumo”. Foram localizados 285 trabalhos, entre teses e dissertações, a partir desta pesquisa. Houve a leitura dos títulos dessas pesquisas, contudo, foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado que versasse sobre “ensino de História” e “Educação

⁶ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Especial”: *A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual* (SILVA, 2009). Não houve qualquer trabalho que abordasse o tema do Ensino de História para alunos com deficiência visual. Esses aspectos observados revelam a originalidade desta pesquisa de mestrado e justifica o tempo e os esforços gastos para a sua realização e conclusão.

▪ **Objetivo geral**

A pesquisa objetiva analisar as práticas pedagógicas de professores de História da educação básica no que tange ao uso da imagem iconográfica com alunos cegos.

▪ **Objetivos específicos**

- ✓ Observar as atividades de professores de História do 7º ano do ensino fundamental e dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rede pública municipal de São Paulo, ao utilizarem a imagem iconográfica quando lecionam para alunos cegos.
- ✓ Perceber quais são as práticas envolvendo o trabalho com documentos iconográficos no ambiente escolar, quando estas imagens são utilizadas como fontes históricas;
- ✓ Sinalizar como é a relação entre os professores de História com os docentes do AEE no desenvolvimento de materiais e atividades para os alunos cegos.

Para melhor desenvolver o tema da pesquisa, a Dissertação de Mestrado foi dividida em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações finais. Segue, portanto, a divisão e explicitação dos capítulos:

O primeiro capítulo traz um estudo sobre a educação brasileira no século XIX, com foco no Rio de Janeiro, capital do Império, tomando como objeto de estudo o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, primeira escola para a pessoa com deficiência visual do Brasil, considerando informações sobre seu quadro administrativo, proposta curricular, organização interna, materiais didáticos utilizados e características do corpo discente.

O segundo capítulo versa sobre o ensino de História no Imperial Instituto dos Meninos Cegos durante o período imperial. Foram analisados os currículos, materiais e as diretrizes pedagógicas referentes ao ensino da disciplina, tentando destacar aquilo que diz respeito ao uso da imagem iconográfica no ensino.

O terceiro capítulo realiza uma revisão bibliográfica sobre teóricos da área de História, História da Arte, Arte-educação e Artes Visuais, que tocam no tema da leitura de imagens,

comparando e analisando as diferentes perspectivas de leitura das representações pictóricas bidimensionais, com destaque para as possibilidades de uso da iconografia como documento histórico em sala de aula. Também foi feita uma reflexão sobre as possibilidades de acessibilização desses recursos visuais por meio de uma abordagem de ensino multissensorial que compreenda a experiência corporal do sujeito cego pela perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty, a fim de pensar em propostas para um ensino inclusivo de História.

No quarto capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e os dados coletados na pesquisa de campo, juntamente com a análise e reflexão dos mesmos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, em duas turmas do 7º ano do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal de São Paulo, que possuíam alunos cegos matriculados. O foco foram as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de História, relacionadas ao uso da iconografia, juntamente com o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado. Além disso, também houve uma intervenção no campo da pesquisa, a fim de refletir, na prática, sobre as abordagens multissensoriais de ensino pautadas na percepção do corpo.

CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO DE CEGOS NO BRASIL DO SÉCULO XIX

Os dois primeiros capítulos desta dissertação consistem em uma pesquisa histórica sobre o ensino de História e a educação da pessoa com deficiência visual no Brasil ao longo do século XIX, feita a partir de documentos destes períodos e da bibliografia referente à História da Educação. O recorte geográfico e temporal da pesquisa se dá no Rio de Janeiro (Município Neutro da Corte) durante o período Imperial, a partir da primeira metade do século XIX até a Proclamação da República, momento em que o ensino de História se estabelece na nação recém-independente como disciplina escolar e quando nasce a primeira instituição de ensino para a pessoa com deficiência visual no Rio de Janeiro.

Entre a documentação utilizada e analisada para a pesquisa estão: a legislação referente ao período imperial e republicano presente no portal da Câmara dos Deputados e na *Coleção de Leis do Império do Brasil*; documentos da Biblioteca Nacional referentes ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Colégio de Pedro II todos datados do século XIX; cartas e relatórios enviados pelos diretores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e destinados aos Ministros do Império do Brasil; livros de matrículas de funcionários, perguntas para exames e livros escolares utilizados pelo Colégio Pedro II, pertencentes ao acervo do seu Núcleo de Documentação (NUDOM), presentes na plataforma de Livros Escolares do Brasil - Livres e também no acervo do Laboratório de Ensino de Material Didático do Departamento de História da USP (LEMAD); as informações referentes a ambos os institutos, durante o período imperial, disponíveis nos diversos volumes do *Almanak administrativo, mercantil e industrial da Côrte e Província do Rio de Janeiro - Almanak Laemert* e os programas de ensino do Colégio Pedro II contidos no livro de Vechia e Lorenz (1998).

Foram realizadas duas visitas técnicas à cidade do Rio de Janeiro a fim de coletar os dados para a pesquisa, a primeira em dezembro de 2014 e a segunda em abril de 2015. Em ambas consultaram-se os documentos do Arquivo Nacional, da Biblioteca Nacional e do NUDOM - Colégio Pedro II. Os demais documentos foram consultados via internet (os endereços eletrônicos constam nas referências) ou pelo acervo contido na USP.

Houve um planejamento para as coletas, análises e interpretações dos dados, considerando que possíveis rupturas com este plano poderiam ocorrer (BLOCH, 2001). Com a consciência de que a História não é a pura submissão dos fatos históricos, podendo os mesmos serem fabricados e não dados, de acordo com as escolhas do historiador. Levando também em conta as questões subjetivas envolvendo sua análise e as expectativas sobre o material e seu conteúdo, bem como as diversas interferências e interpretações que estão

sujeitos. Infelizmente, como afirma Bacellar (2008), “o historiador encontra, quase sempre, um relativo descaso pelo patrimônio arquivístico” (p. 50). Ainda que seja uma instituição pública federal e apesar das várias tentativas de consultar seu acervo, não houve possibilidade de entrar em contato com as fontes presentes no Instituto Benjamin Constant – IBC (antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos), segundo o instituto, pela falta de profissional responsável por cuidar e supervisionar seu arquivo. Isso comprometeu a pesquisa, por não ter sido encontrado qualquer material escolar utilizado no século XIX para o ensino de crianças cegas, bem como as correspondências recebidas pelos diretores do Instituto em resposta aos seus pedidos e relatórios enviados ao governo – documentos que provavelmente estão no acervo do IBC. A restrição sobre a documentação consultada acabou por gerar uma leitura cronológica dos acontecimentos, vinculados à História oficial da instituição, marcada, principalmente, pelos regulamentos, cartas e relatórios dos diretores.

A referência da documentação do Arquivo Nacional e da Biblioteca Nacional pode ser consultada via internet por meio da busca por palavras-chave e datas, o que facilitou o processo de pesquisa. Os documentos de ambos os acervos foram transcritos e/ou fotografados. O acervo consultado no Arquivo Nacional estava indexado em ordem cronológica, localizado em maços de documentos separados, em geral, por anos (de um a três anos por maço), seus textos eram manuscritos e houve a leitura e transcrição paleográfica dos mesmos. A referência das fontes do Arquivo Nacional utilizada nesta dissertação seguiu o código de indexação do seu acervo original. Em geral, optou-se por modernizar a escrita dos documentos do século XIX, de acordo com a gramática corrente a fim de facilitar a compreensão do leitor. Por fim, os documentos foram agrupados nas Referências desta pesquisa de acordo com o local onde foram consultados.

Neste primeiro capítulo, pretende-se, inicialmente, refletir sobre o cenário educacional do Brasil na primeira metade do século XIX, durante o período imperial. Será dado um panorama geral sobre a educação no Império, passando por suas reformas e legislações de ensino. Posteriormente, será focalizada a estrutura administrativa, organizacional e curricular do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, educandário fundado em 1854, que possuía instrução primária, educação moral e religiosa, profissional e alguns ramos da secundária, e dirigia seu ensino a alunos cegos, historicamente marginalizados pela sociedade. Ao longo deste estudo, por vezes, serão realizados apontamentos sobre o Imperial Colégio de Pedro II, primeira escola de instrução secundária do Brasil, que se voltava para a educação dos filhos da elite brasileira e era referência para os demais colégios da época.

1.1. A Estrutura político-educacional do Brasil na primeira metade do século XIX

Entre os séculos XVI e XVII, a educação no Brasil colonial estava nas mãos dos jesuítas, que tinham atuação nas missões e na educação dos filhos dos colonos. Nos aldeamentos, era comum a ação da Catequese e o desenvolvimento de atividades agrícolas e artesanais; em outros, locais foram fundados colégios que, além da formação religiosa, os alunos recebiam preparação humanística, tendo como eixo o estudo da Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia (FONSECA, 2006). Essa educação, contudo, não chegava ao nível superior, já que Portugal não permitia a criação de universidades em suas colônias.

Em 1759, durante o governo de D. José I, houve a expulsão da Companhia de Jesus e iniciaram-se as reformas na educação, lideradas pelo Marquês de Pombal. Segundo Villela (2000, p. 97), “a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios”. Contudo, isso não representou um rompimento com a Igreja ou com o Ensino Religioso, mas “uma troca no comando da estrutura administrativa da educação, encampada pelo Estado” (VEIGA, 2007, p.134).

Veiga (2007) afirma que havia a necessidade de formar a mocidade da colônia para cargos administrativos e novas profissões, o que originou o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, extinguindo todas as escolas reguladas pelo Método Jesuíta, o que criava um novo regime administrativo. Tal alvará instituía ainda o cargo de diretor de estudos e a nomeação de professores régios de Gramática Latina, Grego e Retórica. A autora ainda expõe que, “segundo a determinação do alvará, o ‘novo método’ deveria priorizar um ensino prático e simplificado das ‘letras humanas, base de todas as ciências’, possibilitando sua assimilação pelos alunos de modo fácil e rápido.” (VEIGA, 2007, p. 135).

Em 1772, foi implantado o ensino público oficial. Durante esse período, “a Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de *aulas régias* de disciplinas isoladas, como ocorreria na metrópole.” (ARANHA, 2006, p. 191). Contra o dogmatismo da tradição jesuítica, o ensino reformado oferecia aulas de línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria e ciências naturais.

Nessa época, os espaços de ensino eram improvisados; havia uma estrutura de aulas avulsas em salas alugadas, nas prefeituras, igrejas, lojas maçônicas, nas casas dos professores ou prédios das antigas escolas da Companhia de Jesus, além da educação doméstica, com atuação dos preceptores contratados pelas famílias mais abastadas, e da educação das ordens

religiosas, como os carmelitas, beneditinos e franciscanos (atentos às ideias iluministas) que continuavam a participar da educação (ARANHA, 2006).

Em geral, contendo altos índices de analfabetismo, professores com baixos salários e um ensino precário, restrito a poucos, que priorizava a educação clássica em detrimento da profissional, houve retrocesso em todo o sistema educacional brasileiro pelo Marquês de Pombal não ter conseguido introduzir suas inovações após dismantelar a estrutura jesuítica. Para Veiga (2007), “entre os problemas estavam a demora na nomeação dos professores aprovados em exames, a falta de livros para aplicação do ‘novo método’ e as rivalidades entre professores régios de Portugal e do Brasil” (p. 136).

Aranha (2006) situa que, por ser uma sociedade exclusivamente agrária, sem exigência de especialização e em que o trabalho manual estava a cargo dos escravos, foi permitida, no Brasil, a formação de uma elite intelectual cujo saber voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Isso resultou em um ensino clássico, que valorizava a literatura e a retórica e desprezava as ciências e a atividade manual. Segundo a autora, “embora a reforma pombalina não tivesse repercutido de imediato na colônia, foram lançadas as sementes de um novo processo que queria amadurecer aos poucos a partir do século seguinte” (ARANHA, 2006, p. 193).

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, houve mudanças relacionadas à instrução, principalmente em nível superior, com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo que se implantava. Em relação ao ensino elementar, inicia-se um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária, mas as medidas foram mais tímidas, ficando esse nível, por muito tempo, restrito à esfera privada (VILLELA, 2000).

Apesar de as aulas régias do tempo da reforma pombalina continuarem a existir, Veiga (2007) expõe que:

[...] também foram contratados professores régios para os chamados estudos intermédios, destacando-se igualmente a criação de colégios particulares leigos para meninos e meninas e a difusão da admissão de preceptores para a educação doméstica. Em regime de internato ou de externato, os colégios para meninos ofereciam as disciplinas exigidas nos exames para ingresso nos cursos superiores no Brasil e em Portugal. (p. 141)

O projeto de laicização passa a subordinar os professores ao Estado e, ao mesmo tempo, lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Contudo, as poucas cadeiras não atendiam à demanda da população, “faltavam mestres devido aos baixos salários, ao atraso

nos pagamentos e à falta de qualificação.” (VEIGA, 2007, p. 142). As famílias mais abastadas continuavam a contratar professores que ofereciam serviço em domicílio.

Como no sistema europeu, no Brasil havia uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender. Os espaços rurais continuavam com uma educação atrelada ao ensino religioso, enquanto o ambiente urbano possuía maior diversidade, variando de acordo com as posses e objetivos das famílias ou de acordo com as intenções das instituições (religiosas ou profissionais) que ofereciam instrução (VILLELA, 2000).

De acordo com Faria Filho (2000), no início do século XIX havia, em várias províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), indígenas e mulheres eram amplamente debatidas, e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar. A presença do Estado na educação era pequena e pulverizada; o autor afirma, ainda, que “nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações.” (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

A fim de generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade, houve experimentação do *Método de Ensino Mútuo*, baseado nas propostas do pedagogo inglês Joseph Lancaster. Também conhecido como *Método Monitoral*, tinha o objetivo de instruir o maior número de alunos com o menor gasto possível. Anteriormente as escolas funcionavam nas casas dos professores ou nas fazendas, em espaços precários, seguindo um método individual de ensino. Para Faria Filho (2000), este método individual “consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente” (p. 140); foi criticado, portanto, pelo gasto excessivo de tempo no ato de ensinar.

Com o *Método Lancasteriano*, haveria a economia de tempo que acarretaria uma economia de recursos, pois se dispunha do trabalho dos alunos mais adiantados como auxiliares dos professores. “Considerando, ainda, que os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação ao método individual.” (FARIA FILHO, 2000, p. 141). Havia, entretanto, a necessidade de condições materiais adequadas para o seu funcionamento, como um espaço amplo, professores capacitados e o auxílio dos alunos com mais qualificação.

A necessidade de salas amplas (em oposição aos prédios improvisados usualmente utilizados para a educação), a falta de materiais didáticos, a condição de pobreza dos alunos e o grande número de professores despreparados (sem instituições para formá-los) e descontentes com seus salários desencadearam o fracasso desse método. Veiga (2007) afirma que “na década de 1840 o Método Mútuo caiu em desuso tanto no Brasil quanto em outros países, principalmente em razão da crítica pedagógica à utilização de monitores e à importância do ensino direto por professores qualificados.” (p. 160).

Com a Proclamação da Independência, estabeleceram-se discussões muito férteis para o debate sobre o problema da instrução. As propostas apresentadas pela Assembleia Constituinte de 1823 foram reflexo disso, “motivados pelos ideais da Revolução Francesa, os deputados aspiravam um sistema educacional de instrução pública que resultou em Lei nunca cumprida.” (ARANHA, 2006, p. 222). Segundo Peres (2005), a comissão previa a difusão da instrução pública de todos os níveis, por meio da abertura de Escolas Primárias, Ginásios e Universidades por todo o território. Instituiu, ainda, a responsabilidade do governo sobre a instrução e, de modo genérico, a liberdade de ensino. De acordo com o projeto, para os brancos haveria a educação escolar formal; para os índios, catequese e civilização e para os negros emancipados, a educação religiosa e a industrial.

Contudo, em 1824, dissolveu-se a Assembleia Constituinte e a Constituição foi outorgada pela Coroa. Refletindo a ideia de educação como um “instrumento de elaboração de uma identidade que integrasse a todos num ideário comum de pertencimento nacional” (VEIGA, 2007, p. 147), o item XXXII do Artigo 179º da Constituição do Império (BRASIL, 1824) garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, como um direito inviolável. No artigo 6º são definidos os cidadãos brasileiros:

- I. Aqueles que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação;
- II. Os filhos de pai brasileiro, e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império;
- III. Os filhos de pai brasileiro, que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil;
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas possessões, que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência;
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização. (BRASIL, 1824)

Os negros não estavam impedidos de frequentar a aula pública; este impedimento se referia aos escravos, pela sua condição de não-cidadãos. Em geral, manteve-se o princípio de liberdade de ensino e, ainda que não claramente expressa na constituição, a ideia da educação

como um direito do cidadão e como um dever do Estado saiu vitoriosa (PERES, 2005). Outro ponto interessante é que o voto analfabeto, previsto pela constituição, indicava que grande parte da população brasileira permanecia iletrada, incluindo a elite proprietária.

A educação popular pouco se alterou até 1826. Em 15 de outubro de 1827, foi instituída a Lei Geral do Ensino (BRASIL, 1871) que efetivou a intervenção estatal na educação, estipulando a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Segundo a mesma Lei, os ordenados dos professores foram taxados entre 200\$000 a 500\$000 réis anuais, sem distinção entre os salários dos mestres e das mestras e com gratificação anual de até um terço para quem estivesse no exercício da profissão por até 12 anos ininterruptos. Apesar de não haver especificação das instituições de formação, os professores deveriam buscar habilitação nas escolas das capitais, seus cargos eram vitalícios (podendo ser suspenso ou demitido pelo presidente da província), e os exames para as cadeiras docentes seriam públicos na presença do presidente da província e dos conselhos. Além disso, foi implantado oficialmente o ensino mútuo nas capitais das províncias e nas cidades, vilas e lugares populosos, o que significava abreviação do tempo de aprendizagem, redução das despesas com o pagamento de professores e generalização da instrução e dos hábitos de disciplina e ordem. As províncias utilizaram o Método Mútuo em seu tempo, de forma distinta.

No texto da Lei, era previsto o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da Religião Católica e Apostólica Romana, adaptados à compreensão dos meninos. Para as leituras, era preferida a Constituição do Império e a História do Brasil, único apontamento envolvendo a área de Ensino de História. As escolas das meninas, nas cidades e vilas mais populosas, contava com um ensino parecido com o dos meninos, mas com exclusão das noções de geometria e a instrução de aritmética se limitava as suas quatro operações, sendo ensinadas também as “prendas que servem à economia doméstica” (BRASIL, 1871).

Veiga (2007) afirma que a instrução pública era frequentada pelas camadas mais pobres da população e que “os filhos das famílias abastadas não costumavam frequentar a escola pública, optando pela educação doméstica, professores particulares e colégios pagos” (p. 149). Como acontecia anteriormente, reafirmando um estado de segregação social, essa mesma elite compreendia que o ensino público, destinado aos pobres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras (FARIA FILHO, 2000).

Inserida em um processo de afirmação do Estado recém-independente que buscava por condições de possibilidade de governabilidade, a Lei de 1827 indicaria os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. Faria Filho (2000) julga que:

Essa lei contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação. (p. 137)

O mesmo autor expõe ainda que, em um contexto caracterizado pela grande diversidade educacional entre as províncias do império, precariedade das finanças provinciais e uma cultura administrativa que pouco prezava pela continuidade das políticas educacionais, as *Escolas de Primeira Letras* vão-se tornando *instrução elementar*, o que caracterizava a absorção de um conjunto de conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.

Ao “ler, escrever e contar” agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como “rudimentos de gramática” de “língua pátria”, de “aritmética” ou “rudimentos de conhecimentos religiosos”, lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma “instrução elementar”. (FARIA FILHO, 2000, p. 139)

Assim como ocorreria com o *Método Lancasteriano*, por motivos econômicos, técnicos e políticos, a Lei Geral do Ensino acabou por fracassar. Mais tarde, o Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1866) que fazia alterações e adições à Constituição política do Império, delegou às Assembleias Legislativas a administração da instrução pública sem, contudo, compreender as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que fossem criados por Lei geral. Isso descentralizou o ensino elementar, o secundário e o de formação de professores, mais popularizado, e centralizou o ensino superior, elitizado, nas mãos da Coroa.

O ensino secundário, que ainda funcionava em um esquema de aulas avulsas, passa a ser oferecido sob responsabilidade pública das províncias. A escolha de suas disciplinas era aleatória, faltava um currículo estruturado nacionalmente e não havia exigência de completar um curso para realizar outro. Segundo Aranha (2006), “eram os parâmetros do ensino superior que determinavam a escolha das disciplinas do ensino secundário, obrigando-o a se tornar propedêutico, destinado a preparar os jovens para os cursos superiores.” (p. 224). Sobre as disciplinas que compunham o ensino secundário no Império, Veiga (2007) afirma:

O currículo variava de uma localidade para outra, embora fossem priorizadas as disciplinas das chamadas belas-letas e humanidades (latim, grego, retórica, poética, filosofia e línguas modernas). O mesmo se verificava na oferta das aulas avulsas. Isso se devia ao fato de serem cadeiras necessárias para ingressar na faculdade de direito, preferência geral dos jovens por representar o melhor acesso a cargos públicos e políticos (p. 187).

O processo de recusa e fracasso do Método Mútuo originou uma maior reflexão sobre a organização das formas de instrução, fazendo surgir, no final da década de 1830, como coloca Faria Filho (2000), os *Métodos Mistos*, “os quais buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do ‘método simultâneo’” (p.142). Segundo o autor:

De todo modo, as discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização da instrução na escola, sobre a necessidade de formação de professores e, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como elementos basilares do processo de escolarização, acabaram por contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instrução escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica (FARIA FILHO, 2000, p. 142).

Faria Filho julga que houve a percepção de que o *método simultâneo* era o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização das classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos. Tal método simultâneo só vai se tornar possível com a “produção de materiais didáticos pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o ‘quadro negro’, que possibilitam ao professor fazer com que os diversos grupos fiquem ocupados ao mesmo tempo.” (FARIA FILHO, 2000, p.142). Contudo, a falta de espaços próprios para este método se consolidar só ocorrerá de fato na última década do século XIX, com a formação dos grupos escolares.

O Colégio Pedro II⁷, primeira escola de ensino secundário do Brasil, fundada em 1837, era baseado no Método Simultâneo e inspirado nos liceus franceses, tendo um currículo seriado, sequencial e multidisciplinar. Localizado na antiga rua Larga (atual avenida Marechal Floriano do centro histórico da cidade do Rio de Janeiro), a instituição se originou a partir do Decreto de 2 de dezembro de 1837 (BRASIL, 1861), que transformou o antigo Seminário de

⁷ Segundo Vechia e Lorenz (1998): “Esse estabelecimento de ensino guarda algumas especificidades quanto à sua denominação, a saber: no Decreto de Fundação consta ‘Art. 2º Este Collegio é denominado Collegio de Pedro II’; no primeiro Regulamento de 1838, encontra-se ‘Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo’; porém, em vários documentos, inclusive nos programas de ensino, aparece a denominação Imperial Collegio de Pedro II; em 1890 passou a chamar-se Gymnasio Nacional; em 1911, Collegio Pedro II e posteriormente esse nome é alterado apenas na grafia, Colégio Pedro II.” (p. vii)

São Joaquim no que seria o colégio. O ensino secundário contabilizava oito anos de curso, era estruturado em séries anuais identificadas como aulas, em um sistema decrescente que se iniciava na oitava aula e terminava na primeira. Posteriormente, em reformas realizadas nos anos de 1840 e 1841, o plano de estudos passa a ter um curso de, inicialmente, seis anos e, depois, de sete anos (organizados de forma crescente, iniciando no 1º ano e terminando no 7º, sem serem referidos como classes ou aulas) (PENNA, 2008). Inicialmente o colégio funcionava com alunos internos e externos, que assistiam às suas aulas separadamente, e apresentava uma educação de caráter enciclopédico⁸. Ao final do curso seus alunos recebiam o diploma de Bacharel em Letras, o que lhe garantia a entrada nas *Academias do Império*⁹ sem a necessidade de realização de exames preparatórios.

O que anteriormente era chamado de estudos menores (ou aulas menores) passou a ser denominado de instrução secundária depois da criação do Colégio Pedro II. Este nível de instrução era organizado na forma de cadeiras avulsas e, agrupado com o primário constituía o que se designava como “aulas menores”. Esta expressão reforçava a oposição às aulas maiores, que eram as das Academias do Império. Após a criação do colégio houve uma “pseudocentralização” da instrução secundária. Segundo Aranha (2006), os liceus provinciais adequavam seus programas aos do Pedro II. Em geral, o regulamento das províncias já costumava acompanhar a legislação da Corte e isso tornava o ensino secundário propedêutico.

Em Decreto de nº 630, de 17 de setembro de 1851 (BRASIL, 1852), que autorizava o Governo a reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte, foi prevista a criação de um Inspetor Geral da Instrução e, em cada paróquia, um delegado seu. Segundo o Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854b), que aprovou o regulamento para esta reforma de ensino proposta pelo ministro Couto Ferraz, ficou estabelecido que caberia a tal inspetor supervisionar e inspecionar as instituições de ensino primário e secundário, fossem elas públicas ou particulares. Além disso, ficava a seu encargo presidir aos exames de capacidade para o magistério, autorização da abertura de estabelecimentos de ensino, revisão dos compêndios adotados na rede pública, organizar o regimento interno das escolas, expedir instruções para os exames dos professores e dos adjuntos, envio de relatórios ao Governo sobre a educação no município e vários outros trâmites envolvendo a gestão da educação na região. Auxiliando o Inspetor Geral havia, ainda, um Conselho Diretor que,

⁸ Em seu currículo havia o ensino das línguas latina, grega, francesa e inglesa; retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia (BRASIL, 1861).

⁹ As Academias do Império eram alguns dos cursos de nível superior do Brasil, muitos deles criados com a vinda da família real.

inicialmente, era formado pelo reitor do Colégio Pedro II e por professores do ensino primário e secundário.

1.2. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Nesta seção será apresentada a estrutura organizacional do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituição fundada em 1854 e localizada no Rio de Janeiro, Capital do Império. Utilizava o Método Simultâneo e estava sob a proteção do Imperador, durante o século XIX, até o momento da Proclamação da República. Serão feitas também pontuais comparações desse espaço educacional com o Imperial Colégio de Pedro II, escola que inaugurou o ensino secundário sistematizado por uma estrutura curricular e que se tornou modelo de educação para as demais instituições do Império, estabelecendo as bases para o ensino de História no Brasil. Para o recorte geográfico e temporal, foi selecionada a cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1854 e 1889 (momento em que se inicia a República). É importante ressaltar que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi a primeira organização escolar voltada especificamente para a educação de pessoas com deficiência visual, público-alvo desta pesquisa, providenciando ensino primário, musical, profissional e alguns ramos do ensino secundário.

A primeira tentativa de sistematização da educação dos cegos, no Brasil, ocorreu por meio de um projeto apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão de 29 de agosto de 1835, pelo deputado Cornélio Ferreira França. De acordo com Zeni (2005), tal projeto previa um professor de Primeiras Letras para surdos, mudos e cegos, em cada província da nação, concedendo o direito do ensino primário a todos os cidadãos, conforme a Lei de 15 de outubro de 1827. O projeto, contudo, não foi aprovado, e a educação dos cegos só consolidou-se em 1854, graças à atuação de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud.

Segundo Zeni (1997), José Francisco Xavier Sigaud era francês, nascido no dia 2 de dezembro de 1796, em Marselha, França. Foi para o Rio de Janeiro na década de 1820, por ter trabalhado como cirurgião do hospital de Lyon; sendo secretário da Sociedade Real de Medicina de Marselha, havia criado um jornal médico chamado *Ascrepiades*, que circulava na França de 1823 a 1825. Sigaud naturalizou-se brasileiro em 1854. Já José Álvares de Azevedo, era brasileiro nascido no Rio de Janeiro, em 8 de abril de 1834; perdera a visão aos três anos de idade, acometido de "uma oftalmia purulenta de recém-nascido" e se mudou para Paris, em primeiro de agosto de 1844, onde foi educado no *Institut National des Jeunes Aveugles* aprendendo o Sistema Braille. Ao voltar para o Brasil, em 1850, buscou subsídios para criar, na Corte, um instituto semelhante ao francês. Zeni (1997) conta que, estando no

Brasil, Álvares de Azevedo ensinou o Sistema Braille a uma das filhas do Dr. Sigaud, Adélia, que também era cega. O progresso de Adélia Sigaud fez com que seu pai, que era médico da Câmara Imperial, apresentasse José Álvares de Azevedo ao Imperador. De acordo com o autor, o interesse do monarca pelo projeto do Instituto permitiu que fosse estruturada sua primeira forma de organização.

As respostas do Ministro do Império, a quem a instrução pública estava subordinada, foram, contudo, demoradas. Zeni (2005) coloca que o Governo só toma de fato a iniciativa de instalar, na Corte, um instituto para cegos, a partir da chegada do novo ministro, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, em 6 de setembro de 1853. O autor ainda afirma que a demora do Senado em conceder autorização para o Governo criar um instituto para cegos fez com que este funcionasse em caráter “não-oficial”, de março a setembro de 1854. Finalmente, por Decreto de nº 1428 de 12 de setembro de 1854 (BRASIL, 1854c), foi oficialmente fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, sem, contudo, o comparecimento de José Álvares de Azevedo, que falecera seis meses antes, em 17 de março.

Apesar de a História Oficial do Instituto reafirmar a sua existência pelas ações de José Álvares de Azevedo, em consonância com os interesses de Sigaud e do Imperador, é possível inferir que já houvesse um projeto ou uma intenção por parte do Governo Imperial para a criação de um instituto como esse. Em 1856, dois anos após a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, também foi criado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, inspirado em um educandário que se situava em Paris. É provável que a constituição desses dois espaços, na Capital do Império, tendo como referência instituições francesas, fizesse parte de um projeto de modernização da sociedade, suas instituições e da própria Corte que tinham como modelo a capital referência da época: Paris. A fundação de institutos educacionais e de amparo às pessoas com deficiência poderia ser um dos passos do Governo rumo à modernização da sociedade, com o intuito de aproximar toda a dinâmica do Rio de Janeiro aos padrões franceses, ainda que essa aproximação estivesse impregnada pelas características e especificidades do ensino e da sociedade nos trópicos.

1.2.1. Quadro administrativo

O primeiro estabelecimento do Instituto, no Rio de Janeiro, funcionou em uma casa do Morro da Saúde, até o ano de 1864. Teve ele como primeiro diretor e médico José Francisco Xavier Sigaud, que faleceu em 1856 e foi substituído por Cláudio Luís da Costa, nomeado por

Decreto Imperial; ele também exercia a função de médico do Instituto. Durante a sua gestão, em 1866, o Instituto se transfere para endereço na Praça da Aclamação, atual Praça da República. Com o falecimento de Cláudio Luís da Costa, em 1869, este foi substituído por Benjamin Constant Botelho de Magalhães, professor de Matemática e Ciências Naturais do Instituto, desde 1862 (convidado por Cláudio Luís, que era seu médico particular), e casado com Maria Joaquina da Costa, filha de Cláudio Luís, desde abril de 1863. Atuando também como professor de Matemática e Ciências e como Tesoureiro, sua gestão como diretor só terminou com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, quando Benjamin Constant foi fazer parte da alta administração do Governo Provisório como Ministro da Guerra e, posteriormente, como Ministro da Instrução Pública. Durante o período imperial, o Instituto teve esses três diretores.

Conforme explica Zeni (2005), na gestão de Cláudio Luís a disciplina tornou-se mais rígida, tanto para os alunos quanto para os empregados, “maiores foram os controles de gastos, com evidente esforço de economia, inclusive quanto à contratação de pessoal; busca efetiva de autonomia financeira do Instituto, principalmente através da criação de patrimônio próprio” (p. 178). Sobre a relação do Diretor com a educação de cegos, o autor coloca:

Não encontrei qualquer aproximação de Cláudio Luís e a educação dos cegos antes de assumir a direção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Nenhuma referência fez em seus escritos sobre os cegos e o Instituto a qualquer passagem sua pelo Instituto de Paris quando lá esteve em 1855 em visita a seu genro, o poeta Antonio Gonçalves Dias, com quem continuou a corresponder-se mesmo após a separação de sua filha. (ZENI, 2005, p. 171)

Benjamin Constant, terceiro diretor do Instituto, sempre atuara no campo educacional; essa é uma das razões de o mesmo não ter morado no Instituto (como fora feito pelos seus antecessores em vista do que era disposto no Regulamento Provisório¹⁰ de 1854). Durante sua gestão no Instituto, também trabalhava como professor na Escola Militar e na Escola Normal da Corte, o que nos dá pistas sobre a má remuneração dos profissionais da educação, já recorrente em tal período. Os diretores Xavier Sigaud e Cláudio Luís da Costa, ambos médicos aposentados, eram, contudo, diretores “onipresentes” pois moravam no Instituto (ZENI, 2005).

De acordo com Zeni (2005), tanto Cláudio Luís quanto Benjamin Constant tentaram, durante as suas gestões, realizar uma série de mudanças no instituto, principalmente no que

¹⁰ O Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos estava inserido na legislação de criação do colégio (Decreto nº 1428 de 12 de setembro de 1854). Dispunha de cinco capítulos que versavam sobre: as finalidades do instituto e sua organização; as funções dos funcionários; o número e a forma de admissão dos alunos; as matérias de ensino, exames e prêmios; e algumas disposições gerais sobre o instituto. Tal regulamento vigorou até o dia 17 de maio de 1890.

diz respeito à reforma do seu Regulamento Provisório. Benjamin Constant sempre fora lembrado no Instituto, devido às tentativas de expansão e melhorias do educandário junto ao Governo. Mais tarde, o Instituto receberia, em sua homenagem, o nome de Benjamin Constant. Muito foi denunciado e pedido por Constant para que se melhorasse a educação dos cegos e que o Governo zelasse mais por essas ações.

Outro cargo que fazia parte da administração do Instituto era o Comissário do Governo. Apesar de também estar subordinado ao Ministério do Império, assim como as demais escolas da Corte, o Instituto não era fiscalizado pelo Inspetor Geral da Instrução, mas, conforme propõe o artigo 2º do seu Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c), pelo próprio Ministro ou por um comissário determinado pelo mesmo. Este representante do Estado, que também fiscalizava o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, tinha a função de:

- §1º Inspeccionar a educação moral e religiosa, o ensino das letras e artes e a disciplina e economia do Instituto;
- §2º Assistir aos exames dos alunos e dar conta ao Governo em relatório anual, do juízo que formar a respeito do seu aproveitamento, do mérito dos mestres e da administração do mesmo Instituto;
- §3º Propor, em qualquer tempo, as medidas que julgar convenientes para repressão de abusos ou correção de disposições regulamentares conforme a experiência melhor aconselhar. (BRASIL, 1854a, p. 270)

Zeni (2005) afirma que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve três comissários permanentes durante o período imperial:

O Marquês de Abrantes (Miguel Calmon du Pin e Almeida), o Barão e depois Visconde do Bom Retiro (Luiz Pedreira do Couto Ferraz) e Antonio Candido da Cunha Leitão, que assumiu por diversas vezes interinamente nos impedimentos do Visconde do Bom Retiro antes de assumir efetivamente o cargo em 1887 por morte deste. O prestígio de que gozavam e o fato de não ser o cargo de Comissário do Governo junto ao Instituto nada cobiçado possibilitou que a rotatividade de ministros do Império não afetasse suas permanências mesmo quando assumiam ministérios liberais, pois estes comissários eram do Partido Conservador. O Marquês de Abrantes foi Comissário do Governo Imperial junto ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos desde seu início, assinando o primeiro volume do Livro de Matrículas, aí permanecendo até sua morte na cidade do Rio de Janeiro em 5 de outubro de 1865. (p. 128)

Além do Diretor e do Comissário do Governo, o Instituto possuía um quadro de funcionários que, segundo seu Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c), era composto de:

Um professor de primeiras letras; um de música vocal e instrumental; E o das artes mecânicas, que forem preferidas com atenção a idade, e aptidão dos alunos; Um médico; Um capelão; Um inspetor de alunos por turma de dez meninos, e, segundo o número destes, os empregados e serventes que forem indispensáveis. (p. 296)

No 4º artigo do Regulamento (BRASIL, 1854c) é referido que ainda seriam designados os professores que se tornassem necessários de acordo com o desenvolvimento

dos planos de estudos do Instituto. Conforme o artigo 15º do seu Regimento Interno¹¹ (BRASIL, 1854a), era função dos professores:

§1º Ensinar aos alunos as matérias das respectivas aulas, explicando-as convenientemente;

§2º Lembrar-lhes, em qualquer ocasião oportuna, os seus deveres como cidadãos, e dar-lhes conselhos úteis, sempre que deles careçam;

§3º Tratar com igual desvelo a todos os seus alunos, louvando os que derem boa conta de si, admoestando os que forem negligentes e estimulando-os a que não desprezem o benefício que lhes quer fazer. (p. 273)

Além disso, não podiam aceitar dos alunos nem dos seus pais, tutores ou protetores, retribuição ou presente de natureza alguma, nem debaixo de qualquer pretexto, sob pena de demissão. Segundo os Decretos de 1851 e 1854 (BRASIL, 1852; BRASIL, 1854b), que versam sobre o ensino primário e secundário da Corte, para lecionar nas escolas públicas era preciso provar maioridade legal (ter mais de 21 anos), moralidade e capacidade profissional. Para serem nomeados por Decreto Imperial, os professores realizavam um exame oral e escrito que versaria “não só sobre as matérias do ensino respectivo, como também sobre o sistema prático e metódico do mesmo ensino, segundo as instruções que forem expedidas pelo Inspetor Geral, depois de aprovadas pelo Governo, e tendo precedido audiência do Conselho Diretor” (BRASIL, 1854b). Contudo, não há dados que provem que esse procedimento foi realizado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Na falta de professores do Instituto de Cegos, estes eram substituídos uns pelos outros ou pelos repetidores (classe provavelmente inspirada nos monitores do Método Mútuo também presente em outros colégios, tais como o Colégio Pedro II e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos) e, na falta destes, por quem o diretor designasse, com aprovação do Ministro do Império. O Artigo 18 do Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c) estipulava que haveria, quando assim fosse possível, um número de até quatro repetidores na instituição, “que poderão ser também inspetores de alunos, com residência e sustento no colégio, e com a gratificação que for marcada pelo Governo” (p. 297). Era papel dos repetidores explicar as lições aos meninos nas horas de estudo, auxiliar o capelão no ensino das práticas e funções religiosas, “dirigir os alunos nos estudos preparatórios das suas lições, explicando-lhes o que era de mais difícil inteligência, lembrando-lhes o que tiverem esquecido e levando-os pelo raciocínio à cabal compreensão das matérias do mesmo ensino” (BRASIL, 1854a, p274).

¹¹ O Regimento Interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi estabelecido pelo Aviso de 18 de dezembro de 1854. Organizado em 106 artigos, havia um maior detalhamento sobre algumas disposições do instituto, tais como as funções de seus empregados; classificação, instrução, exames e rotina dos alunos; disciplina e vestuário; prêmios e penas aplicadas aos estudantes; administração e contabilidade do instituto; além de questões relacionadas ao horário de funcionamento, alimentação e visitas aos internos.

Além disso, deveriam ”cumprir para com os alunos durante o estudo preparatório os mesmos deveres prescritos para os professores” (BRASIL, 1854a, p274). Quando necessário, eram substituídos pelos seus colegas repetidores ou por quem o diretor desejasse (BRASIL, 1854a).

De acordo com Laemmert (1855), o Instituto possuía, no seu primeiro ano de funcionamento, além do diretor, que exercia a função de médico, outros sete funcionários, dentre eles, um professor de Primeiras Letras para os meninos, uma professora cega para as meninas (que era filha do Diretor Sigaud) e um professor de Música, também cego. O Capelão era professor de Religião e havia ainda um repetidor cego (que era aluno do Colégio) e um inspetor de alunos¹². Esse número de profissionais está ligado ao reduzido número de alunos que, segundo Zeni (2005), na data oficial de sua instalação (dia 17 de setembro de 1854), eram ao todo, 10: oito meninos e duas meninas, e que, mais tarde, em relatório sobre o estado do Instituto de 1859¹³ chega ao número de 19, 13 meninos e seis meninas.

Em 1889, último ano do Governo Imperial, o *Almanak Laemmert* (SAUER, 1889) revela um número de 29 funcionários no quadro do colégio, considerando, ainda, que a ocupação de Tesoureiro era preenchida pelo Diretor, a de professor de Matemática e Ciências Naturais, também função do Diretor, estava, na época, sendo ocupada por um substituto e a de Capelão e professor de religião estava vaga. Dentre as cadeiras contabilizadas, havia 13 para professores, sendo cinco de Música (quatro para os meninos e uma para as meninas), quatro para as oficinas profissionalizantes e o restante para as demais disciplinas científicas¹⁴. Nessa data, os repetidores eram em número sete. Além desses, o *Almanak* revela a existência de uma comissão do patrimônio composta por três membros (um diretor, um secretário e um tesoureiro).

Conforme consta no Regulamento Provisório do Instituto, datado de 1854, não havia um número exato de professores a ser contratado para darem aulas, variando de acordo com a necessidade do educandário. Além disso, considerando que, ao longo de todo o período imperial, o Instituto possuiu apenas um regulamento e regimento, é interessante notar como as

¹² Um número muito baixo se comparado ao Colégio Pedro II que, segundo a primeira edição do *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* para o ano de 1844 publicado pelos irmãos Laemmert (LAEMMERT; LAEMMERT, 1844), no ano de 1843 possuía 13 professores, considerando que dois deles estavam de licença, e mais um professor substituto das línguas francesa e inglesa, além de o Reitor assumir a cadeira de professor de grego e o Vice-Reitor, a de religião.

¹³ AN IE⁵ 3 de 1859 – folha: 29-33

Documento do Arquivo Nacional. Esta documentação será referida neste trabalho de acordo com o seu código de catalogação do acervo. Contendo AN (Arquivo Nacional), IE (Série Educação), seguido pelo seu código de referência, ano do documento e numeração de sua folha no maço.

¹⁴ Comparando com o colégio de referência da época, segundo o *Almanach do Pessoal Docente e Administrativo do Collegio Pedro II* (PEREIRA, 1921), em 1881 o número de docentes no Colégio Pedro II era de 32, sendo 14 para o externato e 18 para o internato, contando ainda com 13 substitutos comuns a ambos os estabelecimentos.

normas contidas no mesmo foram flexibilizadas, aceitando, na década de 1880, por exemplo, um número superior a quatro repetidores e 30 alunos, conforme constava no regulamento. O aumento do número de alunos atendidos pela instituição pode ser um dos motivos do maior número de funcionários em 1889, contando com apenas 10 alunos em 1854, 30 alunos em 1862 e 60 alunos em 1884.

1.2.2. Proposta curricular

Anterior ao estabelecimento do Regulamento Provisório (1854), houve, ainda, três propostas de regulamentação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, enviadas ao Ministério do Império e provavelmente não aceitas. A primeira proposta, datada de 26 de dezembro de 1853¹⁵, e a segunda, de 20 de janeiro de 1854¹⁶, estão com assinaturas de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud; nelas afirma-se que o Instituto é um estabelecimento nacional colocado debaixo da imediata proteção do Imperador. Seu curso duraria oito anos, podendo o aluno ainda cursar mais outros dois anos caso não tivesse concluído os estudos. Seriam admitidos alunos com idade entre oito e 12 anos. Haveria instrução intelectual, musical e tecnológica divididas em elementar (1º ao 4º ano) e superior (5º ao 8º ano). Os 7º e 8º anos seriam empregados para os alunos se aperfeiçoarem nos estudos dos instrumentos de música e nos ofícios que tivessem aprendido.

A última proposta, sem referência de data¹⁷, possui apenas assinatura de José Álvares de Azevedo e afirma ser a instituição destinada aos “brasileiros privados da vista”, os quais receberiam educação que os pusesse “ao abrigo da miséria” e lhes desse “meios de melhorar sua existência”. Podia esta, como afirma Zeni (2005), ser de 1854 por estar agrupada neste ano na pasta de documentação do Arquivo Nacional. Segundo o autor, “nesta última, onde encontram-se razoáveis diferenças das outras duas, é que aparece o nome que viria a ser dado ao Instituto; nas outras aparece Instituto dos Jovens Cegos do Brasil” (2005, p. 113), tal como era chamado o instituto francês. A proposta apresentava um curso com seis anos de duração sem poder extrapolar sete anos.

Somente em 12 de setembro de 1854, é oficializada a regulamentação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio da publicação do Regulamento Provisório no seu Decreto de fundação (BRASIL, 1854b). O currículo da escola se firmava em três eixos: o ensino intelectual, presente nos demais estabelecimentos elementares de educação, o ensino

¹⁵ AN IE⁵ 2 de 1853 – folha: 06

¹⁶ AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 10

¹⁷ AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 40

de música instrumental e o ensino tecnológico, por meio das oficinas pretendidas para o colégio (como a de afinação de pianos). Era previsto para o Imperial Instituto serem ministradas: “A instrução primária; a educação moral e religiosa; o ensino de musica, o de alguns ramos da instrução secundaria, e o de officios fabris” (BRASIL, 1854b, p. 295). Em um regime de internato e utilizando o Sistema Braille, adotado no Instituto de Jovens Cegos de Paris, é definido um curso de oito anos, com possibilidade de prorrogação de dois anos, para os alunos que não se achassem suficientemente habilitados (diferente do usual nas escolas elementares cujo curso durava entre três e cinco anos).

De acordo com Zeni (2005):

A alfabetização em outro sistema de escrita e leitura que não o usualmente utilizado conferia à educação dos cegos um caráter diferencial, suficiente para que hoje receba o rótulo de “especial”. Alie-se a isso as incertezas do sucesso desse empreendimento, marcado pela noção de desvalia, não de doença, conferida à cegueira, quase que inevitavelmente associada à mendicidade, destino suposto para aqueles que, sem recurso de família, não conseguissem um nível razoável de instrução que os habilitassem ao magistério do próprio Instituto. Isto justifica a inclusão do ensino da música e de artes manuais no ensino dos cegos, diferentemente do disposto para o ensino primário do Município da Corte, o que implicava em maior tempo de duração do curso. (p. 139)

Na *Exposição do Estado do Imperial Instituto dos meninos cegos no ano de 1858* (COSTA, 1858), relatório do diretor Cláudio Luís da Costa sobre o estado do Instituto, é ressaltada a importância do ensino da música vocal e instrumental para os cegos. Segundo o Diretor, “em favor de tal estudo militam a natural propensão dos alunos e a consideração de ser ele o que lhes forneça para o futuro o mais seguro meio de subsistência” (p. 14). Para Zeni (1997), o investimento sobre o ensino de música “era a convicção, ainda hoje compartilhada, mesmo que com menos intensidade, de que os cegos estavam naturalmente dotados para a música, em virtude do maior e melhor uso que faziam da audição como compensação da perda visual” (p. 87). Nessa mesma exposição é declarada a chegada de 50 exemplares do método de ensino de música de *Hippe-Collat et Remy Fournier* em português e braille, além de um piano e um órgão harmônico, o que confirma a crença da maior aptidão do cego sobre a música. Defendendo o Sistema Braille, Cláudio Luís se posiciona contra o uso de figuras geralmente conhecidas, impressas em relevo para o ensino de música, devido à dificuldade do tato em percebê-las e da impossibilidade de escrevê-las.

Em relação ao ensino profissional, Zeni (1997) destaca que “em 21 de agosto de 1857, o Diretor Cláudio Luís da Costa comunica ao Ministro do Império a abertura da oficina tipográfica do Instituto com o engajamento de cinco alunos [...]. Para começar, seria impressa

uma pequena história do Instituto”. (p. 107). Ao longo do século XIX, surgiram também as oficinas de encadernação para os meninos e os trabalhos manuais de agulha, franja, crochê e miçanga para as meninas, consideradas “prendas especiais a seu sexo”. O autor afirma que “os mestres de oficinas não eram funcionários públicos, não recebendo diretamente do Tesouro, e sim em folha à parte, situação muito menos segura” (ZENI, 2005, p. 181), o que pode ser justificado pela desvalorização geral do trabalho manual nesse contexto histórico. O mesmo autor diz, ainda, que “durante todo o período imperial, o Instituto contou apenas com duas oficinas, a de encadernação e a tipográfica, que apenas atenderam às necessidades internas do Instituto”. (ZENI, 2005, p. 182) e que o trabalho das alunas não chegou sequer a cobrir as necessidades do próprio Instituto. Segundo o *Relatório de 31 de março de 1884*, escrito por Benjamin Constant ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império¹⁸, no fim do século XIX o curso profissional era composto por: teoria da música para alunos e alunas; instrumento de sopro, de cordas e de percussão, afinação de pianos, artes tipográficas e encadernação para os meninos; e diversos trabalhos de agulha para as meninas.

Para o ensino científico, as disciplinas previstas pelo Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c) eram, nos três primeiros anos: “leitura, escrita, cálculo até fracções decimais, música e artes mecânicas adaptadas à idade e força dos meninos. Na leitura se compreende o ensino do catecismo” (p. 298); essas eram as disciplinas da primeira classe. Nos demais anos, havia o ensino de “gramática nacional; língua francesa; aritmética; geometria plana e retilínea; geografia; história; leitura dos evangelhos; além da continuação da música e dos ofícios mecânicos” (p. 298) (que eram aperfeiçoados no último ano de curso), que compreendia a segunda classe. É interessante destacar que, durante sua administração, Benjamin Constant fez pedido para implantar a cadeira de ginástica ao ensino de cegos, mas esse foi negado, devido à condição de seus alunos (ZENI, 2005)¹⁹.

No Município da Corte, o ensino havia sido dividido em primeira e segunda classe, de acordo com os anos de estudo²⁰, como ocorrera no Decreto nº 630 de 1851 (BRASIL, 1852) e, posteriormente, no Decreto 1331-A de 1854 (BRASIL, 1854b). As escolas foram divididas entre as de primeiro grau (instrução elementar) e as de segundo grau (instrução primária superior). Segundo o Decreto 1331-A de 1854, também conhecido como Reforma Educacional de Couto Ferraz (BRASIL, 1854b), a instrução elementar compreendia: “o

¹⁸ AN IE⁵ 51 de 1884 – folha sem numeração

¹⁹ Durante o período imperial a ginástica, esgrima, dança, desenho, música, assim como o alemão e o italiano, foram disciplinas oferecidas pelo Colégio Pedro II, ainda que em alguns períodos tivessem caráter facultativo ou, em outros momentos, deixassem de compor o seu currículo oficial.

²⁰ No Colégio Pedro II, em 1855 (BRASIL, 1856), os sete anos de curso também foram divididos em estudos de 1ª e 2ª classe. Os estudos de 1ª classe duravam quatro anos e os de 2ª classe os últimos três anos.

ensino moral e religioso; a leitura e escrita; as noções essenciais da gramática; os princípios elementares da aritmética; o sistema de pesos e medidas do município” (p. 55). Já a instrução primária superior, compunha:

O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas; a leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada; os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida; a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tinha mais relações comerciais (BRASIL, 1854b, p. 55).

Nas escolas para o sexo feminino, além desses se ensinavam bordados e os trabalhos de agulha mais necessários. Em 1879, com o Decreto nº 7.247, de 19 de abril (BRASIL, 1880), há uma reforma no ensino primário e no ensino secundário do Município da Corte, idealizada por Leôncio de Carvalho e que também abrangia escolas de primeiro e segundo grau. Com frequência obrigatória para meninos e meninas de sete a 14 anos, havia a instrução religiosa facultativa e a possibilidade de meninos serem matriculados em escolas femininas. Era estipulado para as escolas de primeiro grau um curso de seis anos com as disciplinas:

Instrução moral, Instrução religiosa, Leitura, Escrita, Noções de cousas, Noções essenciais de gramática, Princípios elementares de aritmética, Sistema legal de pesos e medidas, Noções de história e geografia do Brasil, Elementos de desenho linear, Rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto, Ginástica e Costura simples (para as meninas). (BRASIL, 1880, p.198)

Para as escolas de segundo grau, havia um curso de dois anos que dava continuidade aos conteúdos do primeiro grau, somadas as disciplinas:

Princípios elementares de álgebra e geometria, noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida, Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império, Noções de lavoura e horticultura, Noções de economia social (para os meninos), Noções de economia doméstica (para as meninas), Prática manual de ofícios (para os meninos) e Trabalhos de agulha (para as meninas). (BRASIL, 1880, p.198)

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos, *o Relatório de 31 de março de 1884, escrito por Benjamin Constant ao Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império*, revela que o curso de Ciências e Letras, parte referente à instrução intelectual ou científica do Colégio, fora dividido também entre primário e secundário:

Curso Primário: Leitura, escrita, noções de gramática portuguesa, religião: história sagrada, dogma, moral e culto; aritmética prática: numeração falada e escrita, tabuada, quatro operações, sobre números, inteiros, frações, ordinais e decimais e noções de sistema métrico. Estas matérias são dadas nos três primeiros anos.

Curso Secundário: Gramática Portuguesa, Língua Francesa, História Antiga, média, moderna e especialmente a do Brasil, Geografia física e política, Cosmografia, Religião: evangelho explicado; aritmética teórica e prática, curso completo; Álgebra: até as equações de segundo grau; geometria: plana e no espaço, noções de física química e história natural. Este curso sai do quarto ao oitavo ano. (AN IE⁵ 51 de 1884 – folha sem numeração) (grifo meu)

Como avaliação, os professores examinariam os alunos nos três últimos dias do mês, havendo também exames em cada aula, de três em três meses, na presença do Diretor e, no final do ano, os exames públicos, com data designada pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, na sua presença, ou do Comissário por ele nomeado (BRASIL, 1854c). Havia ainda um julgamento diário das lições e do comportamento feito pelos professores, em que o aluno poderia ser avaliado em: “ótimo”, “bom”, “sofrível”, “mau” ou “péssimo” (COSTA, 1858).

1.2.3. Organização interna

O Regulamento Provisório do Instituto (BRASIL, 1854c) determinava que as aulas se iniciassem em sete de janeiro e terminassem em 15 de novembro, ficando Instituto aberto das cinco horas da manhã às nove horas da noite. À época, o segundo diretor do instituto, Cláudio Luís, informava que “os alunos têm todo o tempo tomado pelo estudo ou por alguma ocupação, exceto os intervalos do recreio” (COSTA, 1858, p. 33). Funcionando como internato, seus estudantes levantavam-se às cinco horas e dormiam às 22 horas, saindo a passeio com responsáveis alguns domingos e feriados. Poderiam receber visitas de pais ou responsáveis, com a autorização do Diretor, às quintas-feiras e domingos. Justificando o tempo gasto pelos alunos em suas atividades estudantis, o diretor afirma que: “Parecerá, talvez, excessivo o trabalho; e de fato o seria para outros, que não para os cegos, os quais no estudo e no trabalho acham o seu mais aprazível recreio.” (COSTA, 1858, p. 33). Isso revela uma visão estigmatizada e mitificada sobre a pessoa com deficiência visual, como se esses sujeitos não gozassem dos mesmos prazeres e não tivessem os mesmos desejos dos videntes, considerados “normais”. Ideia esta presente no próprio discurso médico de Cláudio Luís.

No 75º artigo do Regimento Interno (BRASIL, 1854a), foi informado que a renda do Instituto se compunha de “subsídio do Tesouro Público, que for anualmente votado pelo Poder Legislativo²¹; da mesada dos alunos contribuintes; das doações que lhe forem feitas” (p. 284). Em 1874 foi idealizado por Benjamin Constant um plano de loterias a fim de desonerar o Estado dos gastos crescentes que o atendimento aos cegos requeria, por meio da criação da

²¹ Subsídio no valor de 15:000\$ de réis segundo o *Almanak Laemmert*

Sociedade Protetora dos Cegos Desvalidos. Contudo, esse projeto não se consolidou. Em 29 de setembro de 1877, o Decreto nº 2.771 (BRASIL, 1877) criou para o Instituto dos Meninos Cegos e para o dos Surdos-Mudos, um patrimônio de 2.000:000\$000 de réis constituído em apólices da dívida pública. Patrimônio este formado por vários fundos diferentes da sociedade.

1.2.4. Materiais didáticos

Dos materiais necessários ao ensino dos meninos cegos, muitos eram importados, principalmente, vindos do Instituto de Paris. Conforme explica Zeni (2005):

Para a escrita no Sistema Braille, se necessitava de um aparelho especial e de um ponteiro, conhecido como punção, que podiam ser confeccionados aqui mesmo (no Brasil). O papel, que de especial só tinha a gramatura, deveria vir de fora, o que atesta a incipiência de nossa indústria. (p.110)

Além do papel, como exposto na *Carta ao Ministro do Império, sobre os objetos vindos de Paris, escrita por Sigaud em 2 de outubro de 1854*²², eram importados tábuas de zinco para cálculo, “alfabetos em pontos” (braille) e em caracteres romanos, livros e cartilhas em braille, mapas em relevo, máquinas de escrever, entre outros. Em relatório de 31 de março de 1884²³, Benjamin Constant revela a variedade de máquinas existentes para uso no Instituto; dentre elas, estão: a guia, o lápis, o *noetigrapho*, a de *Remington*, a de *Foucault* (que permitia aos cegos escreverem em sistema ordinário, em tinta ou a lápis) e a *Diplographo* (própria para escrita nos dois sistemas, o comum e o especial aos cegos).

No que diz respeito aos livros didáticos utilizados, foi recorrente, nos primeiros anos do Colégio, o pedido de importação do *Espositor Portugues*, a *Grammatica Portugueza de Coruja*, o *Catechismo de Montpellie* (em português), os *Tratados de Aritmética* e *Elementos de Música de Francisco M. da Silva*, todos em “pontos salientes” (ou seja, braille), como consta na *Carta enviada ao Ministro do Império em 8 de dezembro de 1853*, assinada por Sigaud e Azevedo²⁴. Outro documento de 1856²⁵ acusa o recebimento de uma caixa vinda com cinquenta exemplares do *Catecismo resumido de Montpellie*, fazendo referência, também, à necessidade dos demais livros citados. Em geral, é afirmado que todos os anos se necessitava mandar comprar ao estrangeiro objetos precisos ao progresso da instrução dos alunos no Instituto²⁶.

²² AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 35

²³ AN IE⁵ 51 de 1884 – folha sem numeração

²⁴ AN IE⁵ 2 de 1853 – folha: 12

²⁵ AN IE⁵ 2 de 1856 – folha: 36

²⁶ AN IE⁵ 5 de 1863 – folha: 214

Zeni (2005) afirma que “a biblioteca do Instituto estava se formando lentamente com livros mandados vir da Europa e dos Estados Unidos, além daqueles copiados pelos próprios alunos. Esta biblioteca se iniciou com as doações feitas pelo pai de José Álvares de Azevedo.” (p. 159). Segundo a *Carta de 31 de maio de 1854 enviada ao Ministro Luiz Pedreira de Couto Ferraz e escrita por Manoel Álvares de Azevedo*²⁷ (pai de José Álvares de Azevedo), foram doados ao Instituto, após a morte de Azevedo, 64 volumes de diferentes obras escritas em relevo e 62 volumes da História da Instituição dos Cegos de Paris, traduzidos por José Álvares de Azevedo, além de uma série de outros materiais úteis para o ensino dos alunos com deficiência visual. Com o passar do tempo, vários outros exemplares foram compoendo esta biblioteca, provenientes de doações ou de compras vindas de Paris.

Em 11 de maio de 1856, o aluno Carlos Henrique Soares fez doação ao Instituto da coleção completa de tipos para a impressão em pontos, com 500 caracteres, vinda de Paris para seu uso particular. Esta doação é o começo da gráfica que Cláudio Luís montou em 1857 e que funcionou com estes mesmos tipos. Contudo, a transcrição feita pelos alunos foi uma constante no Instituto, mesmo quando a gráfica passou a produzir razoavelmente (ZENI, 2005). Segundo o Artigo 22º do Regulamento Provisório do Instituto (BRASIL, 1854c) era de incumbência do colégio conceder estes livros e instrumentos necessários à educação para todos os seus alunos.

1.2.5. Corpo discente

Quanto ao número dos alunos no Instituto, este sempre fora reduzido, não só pelas poucas vagas que eram oferecidas, como também pelas barreiras sociais, geográficas e burocráticas que eram impostas. Conforme o *Relatório dos dados estatísticos até hoje fornecidos a este Instituto, dos meninos cegos existentes, e carecidos de instrução*²⁸, de 1857, havia um número de 299 cegos contabilizados e enviados ao instituto pelas províncias do Pará, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Minas, Rio Grande do Sul, Santa Catharina, Paraná e no Município Neutro do Rio de Janeiro. Segundo o relatório, a última estatística feita relatava um número total de 7.677.800 de habitantes no Brasil e considerava-se que haveria um cego a cada mil habitantes. O Império, então, possuiria 7.678 cegos em todo o seu território. No relatório, Cláudio Luís da Costa, portanto, indica: “Supondo que a metade serão escravos, ficarão 3.839, deduzindo-se 1/3 dos maiores de 14 anos e outro dos menores de seis (posto que os maiores sejam muito mais numerosos), fica o numero de 1279 meninos cegos

²⁷ AN IE⁵ 2 de 1854 – folhas: 19-20

²⁸ AN IE⁵ 2 de 1857 – folha: 40

livres e carecidos de instrução.”²⁹. Apesar dos esforços para a abstração de tais dados, estes números expostos por Cláudio Luís devem, contudo, ser relativizados devido à falta de metodologias censitárias da época. O importante aqui é entender como o cálculo do diretor nos revela as formas institucionalizadas de contabilizar o público com deficiência visual livre e em idade escolar da época.

Somando-se a estes dados, Zeni (1997) revela que, durante a gestão de Xavier Sigaud (1854-1856), o diretor recebeu estatísticas que confirmavam a existência de 148 cegos adultos vivendo no Rio de Janeiro; destes, haveria ainda 19 cegos de nascença. Contudo, o autor reflete que “148 cegos, mesmo para aqueles dias, era um número reduzido, ainda mais quando se consideram as precárias condições higiênicas e sanitárias do Rio de Janeiro de então, em comparação com o que temos hoje que também deixa bastante a desejar” (ZENI, 1997, p. 76). Em geral, esses dados acabavam sendo arbitrários, pois ainda não havia mecanismos bem estruturados para contabilizar essa população; a própria administração das províncias não contava com estimativas precisas da condição dos seus habitantes. Somente em 1872, com o censo nacional, é que houve uma maior organização na coleta desses dados, onde foram estimados 14.000 cegos livres e 1.000 cegos escravos (ZENI, 2005).

Para que as pessoas com deficiência visual pudessem usufruir da educação no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, havia uma série de condições a fim de realizar a matrícula. Como consta no Regulamento Provisório de 1854 (BRASIL, 1854c), o número de alunos não poderia exceder a 30 nos três primeiros anos. Dentre estes, poderia haver 10 gratuitos reconhecidamente pobres, e os que não fossem reconhecidos pobres deveriam pagar uma pensão anual decidida pelo Governo, a qual não poderia exceder de 400\$000 réis. Além disso, deveriam pagar uma joia, no ato de entrada, de até 200\$000 réis. Caberia ao Governo fornecer sustento, vestuário e curativo aos estudantes.

Eram admitidos somente meninos e meninas livres (apesar destas só serem mencionadas no Regimento Interno), com idade entre seis e 14 anos³⁰. A admissão no Instituto dependia da autorização do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do

²⁹ AN IE⁵ 2 de 1857 – folha: 40

³⁰ No ensino primário do Município da Corte a educação para meninos e meninas era separada, a idade estabelecida estava entre cinco e 15 anos (BRASIL, 1854b) e, posteriormente, em 1879, passa a ser dos sete aos 14 (BRASIL, 1880). No ensino secundário (Colégio Pedro II), para se matricular, era necessário ser do sexo masculino, a idade exigida estava entre oito e 12 anos e os alunos deveriam ainda saber ler, escrever e contar as quatro primeiras operações da aritmética, além de ter atestado de bom procedimento pelos seus antigos professores ou diretores e terem tido varíola e se curado ou recebido a vacina (BRASIL, 1838). Em 1878 os critérios de admissão para o secundário mudam, a idade necessária passa a ser dos 11 aos 15 anos e o aluno deveria mostrar-se habilitado, mediante exame, em leitura, escrita, gramática portuguesa, aritmética até frações, sistema métrico decimal, elementos de geografia, noções dos objetos e instrução moral, além do exame de catecismo para os estudantes católicos (BRASIL, 1879).

Império, sendo necessária a apresentação de Certidão de Batismo, ou justificação de idade; atestado do médico do estabelecimento, do qual constasse ser total sua cegueira; e, no caso de ser gratuito, um atestado do pároco e de duas autoridades do lugar da residência do aluno, provando sua indigência. Além disso, era necessário que o médico do estabelecimento averiguasse que o aluno fora vacinado e que não sofresse de *enfermidade contagiosa*³¹.

Quanto à permanência de meninas no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, caso peculiar para as escolas da época, cuja educação era separada pelo sexo, foi determinado pelo Regimento Interno (BRASIL, 1854a) que elas deveriam ser completamente desassociadas dos meninos. Tendo aulas à parte, casa de trabalho, lugar de recreação e passeio, refeitório e dormitório. As turmas, de sexo distinto, deveriam, quanto fosse possível, ser separadas entre si, cada uma tendo, em regra, dormitório e refeitório à parte. Em geral, as meninas eram educadas por mestras nas disciplinas elementares, nas línguas e oficinas consideradas “próprias ao seu sexo”, relacionada ao trabalho com costura, agulha e lã, em consonância com o que ocorria no Município da Corte, onde eram ensinados “bordados e trabalhos de agulha mais necessários” (BRASIL, 1854b). Os meninos seguiam o currículo usual, sendo estes ensinados pelos mestres, ocorrendo uma separação física dos sexos na educação científica e nas artes manuais. Havia ainda inspetores que os acompanhavam constantemente (um inspetor para 10 alunos). Segundo Zeni (2005), durante o século XIX, o número de meninas foi sempre muito inferior ao dos meninos, sendo mesmo determinado menos espaço para sua acomodação no Instituto.

Os alunos do Instituto eram ainda classificados de acordo com seu Regimento Interno (BRASIL, 1854a), em relação ao seu estado: contribuintes e gratuitos; em relação à idade: em três classes ou turmas: a primeira composta por alunos entre seis e 10 anos, a segunda, entre 10 e 14 anos e a terceira, dos maiores de 14 anos; e em relação ao ensino, em duas classes: a primeira, dos que frequentavam as aulas dos primeiros três anos; a segunda, dos que tiverem concluído com aproveitamento o referido triênio. Como ocorrera na legislação do Rio de Janeiro, o ensino foi dividido em primeira e segunda classe, como no Decreto de 1851 (BRASIL, 1852) e, posteriormente, no de 1854 (BRASIL, 1854b) com a divisão das escolas entre as de primeiro grau (instrução elementar) e as de segundo grau (instrução primária superior).

³¹ Aqui, “enfermidade contagiosa” pode ser interpretada como varíola. De acordo com Gurgel, Rosa e Camercini (2011), a varíola era popularmente conhecida como bexiga e era endêmica na África. No século XIX houve uma epidemia da doença no Rio de Janeiro que motivou uma forte campanha de vacinação.

Na data de sua instalação oficial, o Imperial Instituto contava com 10 alunos (oito meninos e duas meninas), sendo três considerados com recursos e sete pobres (ZENI, 2005). Inicialmente o Dr. Sigaud chegou a apresentar algumas das causas do número reduzido de alunos, referindo-se às distâncias, à recusa dos pobres, às dificuldades com o tempo e à oposição dos pais abastados (ZENI, 1997), que, provavelmente, viam com desdém o ensino profissionalizante e não pretendiam relacionar seus filhos com aqueles das classes mais baixas da sociedade. Como exposto por Costa (1858), esse número foi crescendo com os anos, contando com 18 alunos em 1858, 12 homens e seis mulheres. No decorrer desse ano, entraram mais dois meninos e duas meninas e houve a saída de uma menina referida como “imbecil” (provavelmente referindo-se a alguma deficiência intelectual). É importante destacar que, como afirma Zeni (2005), Xavier Sigaud não pretendia admitir pessoas com algum grau de visão e que apresentassem qualquer outro problema além da cegueira. O relatório de março de 1859³² informa a saída de um aluno e a entrada de mais dois (13 meninos e seis meninas); destes, 11 vinham do Município da Corte, quatro da Bahia, três de Santa Catarina e um de São Paulo.

Após retiradas e falecimentos, somente em 22 de agosto de 1862 teve o Instituto 30 alunos internos efetivamente matriculados, sendo 26 na classe dos gratuitos e quatro na dos contribuintes (ZENI, 2005). Em *Relatório de 1 de janeiro de 1863*³³, dos 21 meninos e nove meninas, a maioria, 10, vinha da Corte, cinco eram do Rio de Janeiro, três de Minas Gerais, três da Bahia, três de Santa Catarina, dois do Ceará, um de São Paulo, um do Espírito Santo, um de Montevideo e um vindo da Prússia. O Relatório de 1864³⁴ revela um número de 29 alunos; destes, 28 eram internos e um externo (único citado nesta condição até então). A falta de um aluno para completar os 30 totais é justificada por problemas envolvendo acomodações e as limitações marcadas pelas leis orçamentárias. Nesse relatório, é afirmado, ainda, que “muitos alunos estão prontos no que se chama nas escolas videntes de primeiras letras”. No mesmo ano, pela primeira vez, seis alunos do 8º ano (de duas turmas distintas) são aprovados nos exames finais, quatro deles aprovados com distinção³⁵.

Assim como acontecia no Colégio Pedro II, onde, em 1838, 17 alunos foram admitidos com idade superior a 12 anos, em geral, a idade estimada de entrada no instituto de cegos foi responsável pelo cumprimento um tanto afrouxado da faixa etária, principalmente no que diz respeito aos alunos que excediam a idade permitida (ZENI, 2005). Após a mudança do

³² AN IE⁵ 3 de 1859 – folhas: 29-33

³³ AN IE⁵ 5 de 1863 – folhas: 11-17

³⁴ AN IE⁵ 5 de 1864 – folhas: 300-311

³⁵ AN IE⁵ 5 de 1864 – folha: 554

edifício em 1866, “Cláudio Luís começou uma prática que foi muito utilizada por Benjamin Constant, a de admitir candidatos à espera de matrícula, já residindo no Instituto, o que, de direito, não feria o Regulamento e a lei orçamentária por não se tratar de alunos” (ZENI, 2005, p. 201). Isso resultava em uma pressão para o aumento do número de matrículas. Na gestão de Benjamin Constant, o número de alunos sobe para 60, como mostra o *Relatório de 31 de março de 1884*³⁶, que informa um número de 15 alunas e 42 alunos, contabilizando um total de 59. O Diretor lutou constantemente para uma maior ampliação dessas matrículas (para 150), justificando-se com os dados do censo de 1872³⁷.

No projeto de *Reorganização do Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (1873), desenvolvido por Benjamin Constant, aprovado pela Câmara em 1875 e rejeitado pelo Senado, em 1877, por motivos orçamentários, estavam previstas: a mudança do edifício do educandário, o aumento do número de alunos, criação de novas oficinas técnicas, a disseminação do Instituto por quase todo o Império e a criação de casas de trabalho e de asilos para os idosos e “inválidos”. A aprovação da Câmara previa a aquisição de mais materiais, um número ilimitado de alunos gratuitos e contribuintes, a criação de instituições filiais, o aumento do patrimônio do Instituto e dos vencimentos dos funcionários, além da organização de uma classe de aspirantes ao Magistério.

Também o projeto de criação da Sociedade Protetora dos Cegos Desvalidos, proposto por Benjamin Constant em 1874, vinculava-se a ideia de expandir a instituição. Como coloca Zeni (2005), via-se a necessidade de atendimento a 150 alunos gratuitos com estudos primários e secundários completos e ampliação do ensino profissional. Com os fundos obtidos por meio de um plano de loterias, seria possível criar mais cinco outras instituições regionais para cegos. Contudo, tal proposta não foi atendida. O fato é que o número de alunos contribuintes sempre fora reduzido e a administração não criara distinção entre os alunos, o que arcava em gastos para a instituição. De acordo com Zeni (1997), diferente de Sigaud, Cláudio Luís da Costa reconheceu que a maior parte dos cegos era originária da classe pobre, o que fez o Governo abrir mais sete vagas para os pobres, além da prevista no Regulamento Provisório. Segundo o mesmo autor:

A limitação até 10 alunos gratuitos nunca conseguiu ser cumprida, como sempre esteve longe de o ser. Já na oficialização do Instituto, entre seus 10 alunos iniciais,

³⁶ AN IE⁵ 51 de 1884 – folha sem numeração

³⁷ É interessante notar que o Colégio Pedro II, espaço educacional de ensino secundário modelo para a época, recebeu 39 alunos no seu primeiro ano de funcionamento (PENNA, 2008). Já ao final do ano de 1880, o colégio contabilizou um total de 316 alunos matriculados, sendo 204 no externato e 112 no internato (CARDOSO, 1881). Inicialmente poderiam ser admitidos gratuitamente até 11 alunos internos e 18 externos. Este número aumenta em 1868 para 30 (BRASIL, 1868) e, em 1888, para 25 no internato e 100 no externato (BRASIL 1888). Números muito mais elevados que os do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

apenas 3 eram contribuintes. Caso esta proporcionalidade fosse mesmo para ser mantida, seria necessário que, por um bom tempo, apenas estes fossem matriculados até se atingir o total de 21, ou seja, teriam de se matricular mais 18 contribuintes. [...] Esta situação corrobora inteiramente a opinião expressa por todos os diretores de que o Instituto atenderia principalmente aos pobres, estando seriamente comprometidas as esperanças de que os presidentes de província contribuiriam com a manutenção no Instituto de alunos, em virtude do pouco interesse até então manifestado por eles. (ZENI, 2005, p. 136)

Constava, ainda, no Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c) que os alunos pobres, após completarem seus estudos, se não fossem empregados como repetidores, teriam o destino que o Governo julgasse conveniente. Entretanto, as poucas tentativas feitas e sem sucesso de trabalho fora do Instituto mostraram a tendência "totalizante e assistencial" do mesmo (ZENI, 2005). Em Projeto de Lei destinado à Câmara, Benjamin Constant afirma que a sorte dos educandos ao deixarem o instituto era um verdadeiro problema a se resolver e que o educandário era uma casa de educação e de instrução e não um asilo de cegos. Segundo o mesmo, “não basta educar e instruir o cego. A solicitude do poder público não o deve abandonar, desprotegido, as peníveis eventualidades da vida” (1873, p.7). Por isso a sua desenvoltura para criar uma sociedade protetora dos cegos aos moldes franceses, que atuavam sobre os indivíduos formados no instituto.

O Regulamento também previa o acesso de ex-alunos ao magistério do estabelecimento, o que acabou por fazer com que estes ficassem “duradouramente” vinculados ao mesmo. Já era muito comum “os alunos mais adiantados ajudarem gratuitamente os professores como repetidores, o que, de algum modo, aproxima o ensino do Instituto do *Método Lancasteriano* ao colocá-los na condição de monitores” (ZENI, 2005, p. 144). Além disso, “apesar da ‘especialidade’ da educação dos cegos, os professores do Instituto não receberam qualquer formação especial, mesmo quando não fossem cegos, até porque não havia qualquer dispositivo obrigando-os a aprender o Sistema Braille” (ZENI, 2005, p. 143).

Ao criarem o Instituto, havia a intenção, por parte de José Álvares de Azevedo e de José Francisco Xavier Sigaud, de trazer mestres cegos vindos da França para educar os alunos (dois de seus primeiros professores eram cegos: José Lodi e Adele Maria Luísa Sigaud). Porém, Cláudio Luís da Costa não concordava com a ideia de que os cegos deveriam ser ensinados por cegos, pois, para o Diretor, os que veem ensinariam melhor (ZENI, 1997). Essa visão generalizada sobre a incapacidade gerada pela cegueira resultou em uma dificuldade dos repetidores cegos em se tornarem professores, “somente com Benjamin Constant já na década

de 1880, é que os cegos foram, de fato, preferidos para professores, sugerindo-se mesmo a desconstrução de alguns ‘videntes’”. (ZENI, 2005, P. 144)

De maneira geral, como afirma Araújo (1993), havia a oportunidade de educar os cegos com a obtenção de um título socialmente reconhecido e oferecido pela instituição, mas que só lhes serviam nos limites dos muros escolares. Segundo a autora, no relatório de 1872, dos 16 alunos formados até então, 81% haviam-se tornado educadores do instituto.

Estruturado para que as relações no seu interior se fechassem sobre si mesmo, assegurando ao indivíduo cego além da educação, a profissão, a residência, a alimentação, o vestuário e o tratamento médico, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos acabou impondo ao indivíduo cego uma condição passiva. (ARAÚJO, 1993, p. 17)

Diferentemente do que ocorria no ensino secundário, que “se destinava fundamentalmente aos filhos da elite, quer para ocuparem cargos político-administrativos, quer para ingressarem nos cursos superiores” (VEIGA, 2007, p. 188), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, apesar de apresentar um currículo que seguia o modelo da época, tinha mais uma característica de instituição de caridade do que de espaço escolar de formação de cidadãos. O Instituto acabava por manter seus internos por mais tempo que o próprio Asilo dos Meninos Desvalidos, que, também sendo um educandário, dava instrução primária e profissionalizante, e mantinha seus internos até os 18 anos de idade. Tal ideia é reafirmada por Cláudio Luís da Costa. Em carta sobre o orçamento, vencimentos e empregos do Instituto, ele reafirma a ideia do Instituto como asilo. Segundo o diretor:

Poderei ainda, atenta a natureza reservada do memorial incluso, que o Instituto dos meninos cegos era e foi considerado em uma origem um estabelecimento modesto para cuja manutenção se julgou bastante o crédito de 15:000\$000 pedido em 1854 ao Corpo Legislativo, e que hoje já se requisita o triplo dessa soma (45:000\$000) convertido, como ficou, o instituto não em estabelecimento de educação moral e literária, mas em asilo de cegos, por isso que, conquanto seja o aprendizado de oito anos, raro é o menino ou menina cega que uma vez ali admitido deixe lugar a outro (AN IE⁵ 6 de 1867 – folha: 624)

Os próprios professores eram mal pagos e, como diz Costa (1858), “a exiguidade de seus ordenados é tal, que para alguns não basta cobrir as despesas com os seus transportes ao instituto” (p. 13), situação delicada principalmente se os seus ordenados fossem comparados com os dos professores das escolas públicas dos videntes, cujo magistério era considerado pelo diretor como “inquestionavelmente muito menos trabalhoso”. Era, portanto, tarefa árdua para seus diretores convencerem os setores ilustrados, o próprio Governo e a sociedade em geral de que o Instituto era um educandário e não uma instituição de caridade.

De acordo com Zeni (2005), essa conotação de asilo se expressava não só pelo fato de os alunos serem marginalizados devido à sua deficiência, mas também por serem, em sua maioria, oriundos de classes subalternas, o que lhes dava certo grau de inferioridade e recusa dos pais mais abastados em colocar seus filhos cegos na instituição. Em geral, a educação dos pobres deveria prepará-los para um ofício honesto e não para serem sábios (currículo utilitário), “esta distinção seria tida como uma regra e a sua transgressão geraria uma mistura iníqua ou um amálgama monstruoso (pobres e ricos recebendo a mesma instrução)” (PENNA, 2008, p.130).

A imposição do poder público e das instituições sobre as pessoas com deficiência visual em idade escolar e, em última instância, seus corpos, acabava por impossibilitar outra experiência que não fosse o abrigo e a vida no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, onde eram delimitadas suas as formas de agir e viver em sociedade. A imposição dessa educação sobre o cego e a impossibilidade de seguir carreira em outra instituição, caracterizava o aspecto asilar do Instituto. Entretanto, ainda que viver, estudar e trabalhar no Instituto fosse um reflexo da submissão desses grupos aos papéis da pessoa com deficiência impostas pela sociedade, ser professor do Instituto de Cegos, de acordo com as possibilidades disponíveis, poderia ser uma das formas de resistir e de se colocar diante de um contexto de forte apartação e discriminação social.

Em uma sociedade onde a população pobre lidava com a oferta de poucas escolas, cuja atividade se restringia à instrução elementar (ler, escrever e contar), os dados da época revelavam, no ano de 1867, apenas 10% da população em idade escolar estavam matriculados nas escolas primárias (ARANHA, 2006), a divergência entre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (com um corpo discente que, além de ter a deficiência eram, em sua maioria, pobres) e as escolas cujos alunos eram provenientes da elite, tal como o Colégio Pedro II (de caras mensalidades, destinado a poucos privilegiados e que contava com um currículo erudito de ordem humanística e científica), é exemplo claro da histórica desigualdade social calcada nas relações das instituições escolares.

CAPÍTULO 2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

A partir do século XIX, os conceitos envolvendo o estudo da História se modificaram e foram-se refinando, para que hoje ela pudesse se apresentar na categoria de disciplina escolar. Como esclarece Fonseca (2006), atualmente conceituamos disciplina escolar como um “conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação.” (p. 15). Contudo, tanto a escrita como o ensino da História só foram de fato se organizar em um status de cientificidade, com objetivos e procedimentos metodológicos de investigação bem definidos, a partir da virada do XIX.

Hartog (2006) coloca que antes do século XVIII, vivia-se o “antigo regime da historicidade” que corresponderia ao modelo de “História Mestra da Vida”, conceito no qual o passado não é visto como ultrapassado, mas corresponde à idade de ouro, como em uma espécie de saudosismo histórico. Durante esse tempo, os estudos históricos faziam parte da esfera filosófica iluminista. Na Europa do século XVIII, a ideia de progresso se soma à de História como processo, surgindo um novo regime de historicidade. Para Hartog (2006):

No antigo regime, voltávamo-nos para o passado para compreender o que acontecia, visto que a inteligibilidade ia do passado em direção ao presente e ao futuro. No novo regime, ao contrário, é a categoria do futuro que se torna preponderante: do futuro vem a luz que torna inteligível o presente, mas também o passado; é em direção a ele que é necessário caminhar. O tempo é percebido como aceleração, o exemplar deu lugar ao único. O acontecimento é aquilo que não se repete. Entramos, assim, no regime *futurista*. (p. 16)

É elaborada, portanto, ao longo do século XIX, uma História Universal considerada “futurocêntrica”, que é construída do ponto de vista do futuro. Percebendo a História relacionada ao progresso e baseados no modelo de ciências da natureza, a fim de profissionalizar o campo de conhecimento, os historiadores passaram a trabalhar com um tempo histórico que é linear, cumulativo e irreversível. “A rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado.” (FONSECA, 2006, p. 21). A História se profissionaliza e se constitui como ciência e disciplina acadêmica, “capaz de explicar as mudanças decorrentes da ampliação da dimensão do mundo social e político, no que se convencionou chamar de História Universal.” (SANTOS, 2009, P. 59)

Somente no século XIX, o ensino de História se configurou com status de disciplina escolar, compondo um currículo próprio com metodologias de ensino e materiais didáticos específicos para seus conteúdos. A fim de compreender melhor a dinâmica da trajetória do ensino de História, é necessário conhecer e analisar as instituições e políticas públicas de educação que colaboraram para a sua constituição, bem como os agentes envolvidos nessa dinâmica para refletir melhor sobre o seu objetivo e o seu lugar na formação e construção das identidades e papéis sociais no âmbito educacional. Como expõe Goodson (2010):

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. [...] O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, como o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado. (p. 31)

Também é importante ressaltar as diferenças entre o currículo prescrito e aquele praticado em sala de aula. A dinâmica entre esses dois currículos é o que fundava e norteava o ensino da Disciplina História. Nesse sentido, é preciso analisar as formas estabelecidas dos currículos prescritos das instituições, indicados na legislação, regulamentos, estatutos, programas de ensino e nos compêndios e livros didáticos que norteavam a disciplina escolar de História, para compreender o seu funcionamento.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e dá sustentação a determinadas intenções básicas da escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomando uma convenção comum no currículo pré-ativo, a matéria escolar: enquanto o currículo escrito define a lógica e a retórica da matéria, este é o único aspecto tangível de uma padronização de recursos, finanças e exames, e interesses materiais e de carreira associados. Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para as retóricas legitimadoras da escolarização, à medida que estas mesmas retóricas são promovidas através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e distribuição das carreiras. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações: constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 2010, p.21)

Considerando que, neste capítulo, serão analisadas a bibliografia e a documentação oficial referente ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos, durante o século XIX, seus livros didáticos e estrutura curricular, ficaremos restritos ao currículo prescrito de tais estabelecimentos, faltando dados substanciais sobre a prática pedagógica desenvolvida dentro de sala de aula. Dessa forma, propõe-se refletir sobre o ensino de História no século XIX contrapondo as experiências com alunos cegos e videntes.

Durante os séculos XVII e XVIII, ainda que os jesuítas trabalhassem com temas relacionados ao ensino de História do Brasil em suas escolas, não significava que tal saber estivesse organizado como uma Disciplina Escolar, segundo a definição contemporânea exposta por Fonseca (2006). Sobre a educação dos jesuítas, a autora aponta que:

O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. Era por meio desses historiadores da Antiguidade greco-romana que os estudantes dos colégios inacianos tinham contato com a História, visando ao estudo dos cinco eixos definidos pelo *Ratio Studiorum*. A História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela. (FONSECA, 2006, p.39)

A rejeição dos currículos jesuítas com a reforma educacional implicou na sua substituição por outros modelos mais realistas e pragmáticos que contemplassem a ciência moderna, as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos (FONSECA, 2006). O modelo de base iluminista adotado por Pombal ainda não apresentava a História com sua base pedagógica e científica estruturada. Segundo Penna (2008), no início do século XIX, “a instrução primária resumia-se às cadeiras de primeiras letras enquanto a instrução secundária era constituída de várias cadeiras diferentes: latim, retórica, filosofia, grego, francês, inglês, geometria, comércio, agricultura e música eram as mais comuns” (p. 64). O autor afirma que as cadeiras de primeiras letras eram as mais disseminadas pelo Império e que em relação à instrução secundária a mais oferecida era a de latim; já o ensino de História ainda não estava estabelecido. De acordo com Bittencourt (1993):

O estudo da História para o nível secundário, antes de se tornar um corpo de conhecimento sistematizado, com objetivos específicos, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas públicas, era um simples anexo ou complemento do latim, disciplina todo-poderosa dentro da concepção do currículo “humanístico” ou “literário”. Pela versão do ensino confessional, a História limitava-se a um conteúdo integrante do ensino religioso. (p. 194)

Em um contexto em que as escolas do século XIX tinham a função primordial de alfabetizar, havia poucos estudos sobre a disciplina de História; esta ainda era vista em uma perspectiva iluminista, como “Mestra da vida”, cujo objetivo era promover a aproximação do passado com o presente, de modo a tornar úteis ao presente os acontecimentos do passado (SANTOS, 2009). A Disciplina fazia parte do currículo das “humanidades”, inspirado no modelo francês, que tinha um padrão cultural e social norteado pela Antiguidade Clássica. O currículo das humanidades possuía uma educação estética, retórica, mas também moral e cívica, com a função de formar uma elite social para continuidade no ensino superior (SANTOS, 2009).

Durante o século XIX, surgiram educadores, como Antônio Caetano de Campos, que defendiam uma Educação mais científica, onde a sequência de estudos de “Humanidades” era formada por disciplinas fundamentalmente políticas, diferentemente dos conteúdos das “Humanidades Clássicas”, herdeiros do ensino jesuíta e muito presentes nas aulas avulsas do ensino secundário. Bittencourt (1993) nos mostra que compunham este conteúdo as disciplinas: “Educação Cívica, Economia Política, História Geral e da Pátria e Noções de Escrituração Mercantil.” (p. 198). A autora revela que “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (BITTENCOURT, 2011, p.61).

Com o intuito de promover a construção de valores que qualificariam o cidadão, “os conteúdos ensinados deveriam oferecer modelos de conduta, valorizando a figura do herói da antiguidade, cuja virtude serviria de inspiração aos jovens aprendizes” (SANTOS, 2009, p. 83). Fundava-se uma História Biográfica, com foco na vida de santos e heróis, vinculada a uma moral a ser seguida, defendida como modelo pedagógico para o ensino. Apesar de os feitos de grandes personagens da vida pública serem trabalhados, os estudos de História Pátria ainda eram optativos nos primeiros anos de exercício da Disciplina.

A História só vai receber o status de disciplina escolar após o processo de independência, com a estruturação do ensino no Império. Segundo a visão da época, os educadores que defendiam a História como disciplina e ciência se opunham às “humanidades clássicas”, cujos defensores viam Latim, Literatura e Retórica como as únicas Disciplinas verdadeiramente formadoras da inteligência. Dentro do debate entre literatura e ciência, havia a concepção de que as disciplinas científicas compunham um ensinamento técnico, desprovido da formação do espírito e do intelecto (BITTENCOURT, 1993).

Aos poucos o discurso historiográfico foi deixando de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia de dinastias e de nações. Como expõe Guimarães (1988), apenas no século XIX o discurso historiográfico vai ganhar foros de cientificidade, inicialmente na Europa e depois, no Brasil. Isso faz a disciplina ter íntimas relações com os debates envolvendo os conceitos de nação. Segundo Santos (2009):

Neste período, a escrita da História caracterizava-se pela chamada História Narrativa ou História dos Acontecimentos, caracterizada por colocar em primeiro plano os indivíduos e os acontecimentos e por explicar a evolução do processo histórico dentro de uma cronologia colocando os fatos na ordem de ocorrência (p. 60)

Os primeiros traços de presença do ensino de História, durante o Império, aparecem na Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), que mandava criar as escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas do território nacional. Nas salas de aula dessas instituições, era preferida a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil. Contudo, pouco se sabe como, na prática, tal Lei foi aplicada nas Províncias. O ensino da Disciplina só vai estruturar-se em um programa curricular, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837. Seus conteúdos estariam intimamente ligados à produção do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), inaugurado em 1838.

Fundado em assembleia da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, durante a Regência de Araújo Lima, o IHGB somava-se às intenções dos conservadores em construir um Estado Imperial centralizado e forte por meio da consolidação de uma identidade nacional própria. Influenciado pela historiografia alemã, a Escola Histórica de Ranke, que enfatizava a importância do uso das fontes como prova documental, tal instituto nasceu com o “objetivo de incrementar a pesquisa sobre a História do Brasil, preservar as fontes históricas e pregar a necessidade do uso de fontes para comprovar as ideias dos autores” (VECHIA, 2008, p. 112).

De acordo com Guimarães (1988), o recrutamento dos seus membros dava-se pelas relações sociais, sem que o candidato precisasse provar uma produção intelectual. Presos às relações da corte, a maioria dos seus funcionários desempenhavam funções no aparelho do Estado. Segundo os Estatutos do Instituto, contidos na revista de número 1 do IHGB, publicada no primeiro semestre de 1839, o mesmo apresentava três artigos referentes à sua finalidade e objetivo:

Art. 1º O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro tem por fim coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e geografia do Império do Brasil; e assim também promover os conhecimentos destes ramos filológicos por meio do ensino público, logo que o seu cofre proporcione esta despesa; Art. 2º Procurará sustentar correspondências com sociedades estrangeiras de igual natureza; e se ramificará nas províncias do Império para mais fácil desempenho dos fins que se propõe; Art. 3º Publicará de três em três meses um folheto, que tenha pelo menos oito folhas de impressão, com o título seguinte – Revista trimestral de história e geografia; ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado no Rio de Janeiro sob os auspícios da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. – Nesta revista se publicarão, além das atas e trabalhos do Instituto, as memórias de seus membros que forem interessantes à história e geografia do Brasil; e assim também as notícias ou extratos de história e geografia das obras publicadas pelas outras sociedades e pessoas literatas, estrangeiras ou nacionais, precedendo a respeito delas o relatório de uma comissão do seu seio, para esse efeito nomeada. (IHGB, 1908, p. 18)

Estando sob a proteção do Imperador e tendo a tarefa de contribuir para a construção da nação brasileira, o IHGB enfrentava o desafio de dar uma totalidade à pátria recém-independente. Nesse sentido, os historiadores eram vistos como pessoas responsáveis por

indicar os caminhos dos seus contemporâneos. Tinham o modelo da civilização francesa como ponto a ser seguido, o que justifica as correspondências frequentes com o Instituto Histórico de Paris, desde a sua fundação, e a forte influência da historiografia francesa sobre a brasileira, presente, inclusive, na atualidade. O Instituto herdou uma tradição historiográfica antiga, de referência iluminista, “tanto pelo tratamento linear dado ao desenvolvimento da História, quanto por sua instrumentalização como ‘Mestra da Vida’. É a tradição particular do iluminismo português, marcadamente católico e conservador, que deixará suas marcas na geração fundadora do Instituto Histórico.” (GUIMARÃES, 1988, p.14). Contudo, apesar de inserida em uma tradição de civilização e progresso, a escrita de sua História possuía uma preocupação e visão moderna: a de escrever a gênese da nação. Havia, portanto, a tentativa de integrar o velho com o novo, de forma que as rupturas fossem evitadas.

O IHGB, por meio da escrita da História, foi apresentando os conhecimentos referentes à disciplina e definindo o perfil do brasileiro a ser considerado na História e sociedade de acordo com os interesses dos seus membros e público. Como expõe Guimarães (1988), havia uma postura iluminista de esclarecer, em primeiro lugar, aqueles que ocupam o topo da pirâmide social, e estes iriam se encarregar de esclarecer o restante da sociedade. A elite social era, portanto, privilegiada e não havia o interesse de tornar acessíveis as informações descobertas pelo Instituto. O autor também afirma que a fisionomia esboçada para a nação brasileira, reforçada pelo IHGB, visava produzir uma homogeneização da visão do Brasil no interior das elites (GUIMARÃES, 1988).

Num processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da ideia de Nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa. (GUIMARÃES, 1988, p. 6)

A produção historiográfica brasileira fora marcada pelo elitismo e pelas ideias iluministas. Como exemplo fundante dessa lógica, em 20 de maio de 1847, Karl Friedrich Philipp von Martius, pesquisador de origem alemã, ganhou o concurso de monografias proposto pelo Instituto Histórico. O autor afirmava que “para se escrever a História do Brasil, devia-se, em primeiro lugar, atentar para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira” (ABUD, 2001, p. 30). Este pensamento gerou o chamado “mito das três raças”. Segundo Fonseca (2006): “von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização” (p. 46).

Guimarães (1988) destaca que von Martius propôs uma História centralizadora, uma vez que para ele um estudo da diversidade e da variedade seriam inviáveis no caso do Brasil. Essa centralização tinha como objetivo criar elementos nacionais e comuns que motivassem o surgimento de um "amor à pátria", uma vez que o país estava unificado politicamente sob o poder político da Monarquia e do Catolicismo. Sua obra vai influenciar, em grande escala, a produção de vários outros historiadores e a construção de toda a História do Brasil. Francisco Adolfo Varnhagen, autor da primeira obra sobre História do Brasil (publicada na década de 1850), teve inspiração no trabalho de von Martius e sublinhava a importância dos bandeirantes, das ordens religiosas e do papel do europeu no processo de civilização (GUIMARAES, 1988).

2.1. Os conteúdos da disciplina História

No ensino, a ideia homogeneizadora de nação posta pelo pesquisador alemão se consolidou. O próprio conceito de História Nacional como forma de unir e de transmitir um conjunto articulado de interpretações do passado, a fim de atuar sobre o presente e futuro, era uma proposta objetivada pelas elites para ser transmitida nas escolas. Abud (2001) sugere que as propostas de von Martius foram “o sustentáculo dos programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses, como os de Abreu e Lima e Bellegarde, utilizados com muito sucesso como manuais didáticos.” (p. 31). Compreendendo que muitos dos professores de História do Colégio Pedro II foram membros do IHGB, a autora afirma que esses dois espaços “representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.” (ABUD, 2001, p. 30). É perceptível que os conteúdos e as formas de abordagem do ensino de História, durante o século XIX, refletiam a produção historiográfica do Instituto Histórico. Para Fonseca (2006), a afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia a ela apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da sua nação e os feitos dos grandes nomes da pátria.

O Colégio Pedro II representou o espaço estratégico onde ocorreu esse processo de disciplinarização da História – aqui, disciplinarização remetendo à construção científica da História, ou seja, ao lugar onde ocorreu o processo de produção de uma História escolar, ao serem criados espaços e tempos para o ensino da História de forma articulada à construção de uma história científica que, no caso brasileiro, tinha como locus privilegiado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde foi pensada e escrita a História articulada com a construção da identidade nacional. Faziam parte das duas instituições – o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – os intelectuais encarregados de escrever e ensinar a História

no Brasil, em uma articulação singular entre a História acadêmica e a História escolar, como veremos mais adiante. (SANTOS, 2009, p. 61-62)

É interessante notar que, durante muito tempo, os conteúdos de História e Religião se misturaram e que somente a partir do século XIX, essas duas esferas do conhecimento se separaram, devido aos valores científicos e positivistas adotados pela época. Como expõe Fonseca (2006), da Idade Média até o século XVII, predominava o desenvolvimento de uma História apoiada na religião, providencialista, em que a História da Humanidade era definida pela intervenção divina. Contudo, a autora revela que o ensino e a produção da História nem sempre andaram lado a lado:

A trajetória da História ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente, à da História campo do conhecimento, mesmo porque, durante muito tempo – da Idade Média ao século XIX -, parte dela confundiu-se com a história sagrada, isto é com a história bíblica, que era ensinada nas escolas onde a influência de igrejas cristãs era significativa. (FONSECA, 2006, p. 21)

Os conteúdos referentes à História Sagrada eram extraídos dos acontecimentos históricos contidos na Bíblia, cujo objetivo principal era o aprendizado da moral cristã. Durante a maior parte do Império, havia a obrigatoriedade do Ensino Religioso e dos conteúdos envolvendo a História Sagrada nas escolas públicas, e muitos textos bíblicos eram usados no processo de alfabetização. Segundo Bittencourt (1993), tais conteúdos não estavam contidos unicamente nos livros específicos a este campo do saber, “ele estava disseminado em diferentes textos escolares, ou seja, nos livros de leitura para ensino das ‘primeiras letras’ e em compêndios de História Universal destinados ao ensino secundário” (p. 200). Para a autora, o ensino da Disciplina vinha de um conhecimento já difundido pela cultura popular, através da oralidade e que, posteriormente, foi sistematizado:

A cultura histórica acessível à maioria da população era marcada pelos ensinamentos da História Sagrada, fornecedora de lendas, de dramas e epopeias com heróis que se difundiam pelas festas e cerimônias religiosas. Esta memória histórica passou a ser sistematizada pelos programas escolares e, mais detalhadamente, pelos livros didáticos especialmente confeccionados para o ensino institucional. Neles podemos encontrar um plano elaborado sob uma determinada concepção pedagógica, buscando uma comunicação narrativa adequada a crianças e jovens. (BITTENCOURT, 1993, p. 200)

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos a História Sagrada, que era dada dentro do Ensino Religioso pelo Capelão, aparece, pela primeira vez, em relatório sobre o Imperial Instituto de 1855³⁸, quando o diretor Xavier Sigaud afirma que o professor de Religião, Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, deu princípio a uma Instrução Religiosa, por

³⁸ AN IE⁵ 2 de 1855 – folha: 002

um pequeno curso de História Sagrada. Em documento de janeiro de 1856³⁹, esse curso é reafirmado, informando-se que fora iniciado naquele mesmo mês e que, além disso, era reservado sempre um dia da semana para a repetição da Doutrina Cristã a fim de que os alunos não se esquecessem do Catecismo.

Durante o século XIX, sob a influência do Iluminismo, a História Bíblica vai perdendo força para a História da Humanidade (laica). Apesar da força da cultura cristã no ensino, há um enfraquecimento do papel da Igreja como condutora do processo educacional ao longo desse século. Reflexo disso é a separação, nos programas de ensino do Colégio Pedro II do ano de 1858, dos conteúdos de História Antiga e História Sagrada, que se constitui como Disciplina autônoma. E, finalmente, em 1878, o Ensino Religioso deixou de ser obrigatório.

Nesse período, os conteúdos de História e Geografia se mesclavam. No Imperial Instituto dos Meninos Cegos, as duas disciplinas compunham uma mesma cadeira pertencente a um único professor. O mesmo acontecia no Colégio Pedro II, apesar de a História possuir uma carga horária superior à de Geografia. Sobre o Pedro II, Santos (2006) afirma: “A História que constava dos programas de ensino do século XIX era permeada pela Geografia, de modo que os acontecimentos históricos eram explicados, também, pelo aspecto geográfico, com a descrição física dos locais onde se passava a ação” (p. 83). É interessante notar que, no mesmo colégio, após o ano de 1849 (BRASIL, 1850) a disciplina deixa de aparecer no currículo apenas como “História”, e a cadeira de Geografia e História passa a ser subdividida em “História e Geografia, Média, Moderna e do Brasil” e “História e Geografia Antiga”, subdivisão também presente no Instituto de Cegos. Referente à organização do Ensino Público e das disciplinas escolares, Fonseca (2006) coloca:

A organização dos sistemas de ensino públicos variou conforme as conjunturas nacionais, mas pode-se dizer que, em comum, havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais. Foi também nesse momento que a História, como campo de conhecimento, começou a apresentar maior sistematização em termos da investigação e de seus métodos, procurando o equilíbrio entre as dimensões erudita e filosófica. (p. 24)

Abud (2001) defende que os currículos e programas de ensino constituem-se em instrumentos poderosos de intervenção do Estado no ensino; além disso, tais currículos não deveriam ser analisados independentemente dos órgãos que os produzem. Considerando esse pensamento, é possível refletir sobre a reforma de Couto Ferraz, na década de 1850, e suas consequências para a Educação do Império. Como dito anteriormente, essa reforma dividiu as escolas públicas em duas classes, a de instrução elementar (Escolas de Primeiro Grau) e as de

³⁹ AN IE⁵ 2 de 1856 – folha:42

instrução primária superior (Escolas de Segundo Grau), fixando as disciplinas e os métodos adotados em cada uma das escolas. De acordo com Vechia e Lorenz (2002), essa reestruturação se inspirou no plano de estudos francês proposto pela Reforma de Guizot de 1833 e de Falloux de 1850. Mais tarde, em 1884, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o curso científico também era dividido em duas categorias. A História Sagrada situava-se no curso primário, ministrada pelo professor de Religião, e os conteúdos de História Antiga, Média, Moderna e, especialmente, a do Brasil, no secundário, sob a responsabilidade do professor de História e Geografia.

Quanto à educação secundária na Corte, que consolidou as bases para o ensino de História no Brasil e influenciou os conteúdos referentes à disciplina no Instituto de Cegos, os primeiros programas de ensino do Colégio Pedro II só se vão formar em 1856. Contudo, anteriormente a essa data, é possível encontrar três publicações contendo as perguntas para os exames feitos à época (de 1847, 1849 e 1850⁴⁰), que nada mais eram que uma indicação dos assuntos que deveriam ser trabalhados em sala pelos professores, para posterior avaliação. Havia 40 assuntos determinados para cada tema/disciplina. Encontrado no acervo da Biblioteca Nacional, *As perguntas para os exames de 1847 do Imperial Colégio de Pedro II* (1847), revelam que, no terceiro ano do curso secundário, eram trabalhados os conteúdos de História Antiga, que se mesclavam aos de História Sagrada, tais como a criação, o dilúvio e a descendência de Abraão. No quarto ano, o tema era História Romana; no quinto, História Média, e, finalmente, no sexto e no sétimo ano, eram estudados os mesmos pontos referentes à História Moderna. *As Perguntas para os exames de 1849* (1849) e as de 1850 (VECHIA; LORENZ, 1998) seguem a mesma lógica de 1847, com 40 assuntos para cada temática, mas com o aparecimento de História Pátria no sétimo ano do seu currículo.

Em 1855, também o ensino secundário foi modificado, por meio de uma reforma educacional, com a sua reestruturação em dois ciclos e a diminuição/eliminação de algumas disciplinas. Em consequência dessas mudanças, as duas cadeiras de História e Geografia do Colégio Pedro II passam a ser: de “Geografia e História Antiga e Geografia e História da Idade Média”, que correspondia aos estudos de Segunda Classe, e de “Geografia e História Moderna e Chorographia e História do Brasil”, que correspondia à Primeira Classe. Em 1856, surge o primeiro Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (VECHIA; LORENZ,

⁴⁰ As perguntas para os exames do ano de 1848 não foram encontradas em nenhum acervo ou arquivo pesquisado.

1998), tendo História Moderna no terceiro e quarto ano, História Pátria também no quarto ano, Geografia e História Antiga no quinto e Geografia e História Média no sexto⁴¹.

Salvo raras exceções (1855 e 1857) os estudos seguiam uma ordem cronológica progressiva e iniciam com História Antiga e terminavam com História do Brasil. A inclusão de História Moderna, Chorographia e História do Brasil no primeiro ciclo proporcionava conhecimentos da História do país e História Geral, em períodos mais recentes, aos alunos que apenas cursassem ,o primeiro ciclo. (VECHIA;. LORENZ, 2002, p. 5)

Com a chegada do novo Ministro, o Marquês de Olinda, a reforma de 1857 (BRASIL, 1857) traz a obrigatoriedade de História do Brasil no curso secundário. De acordo Santos (2009), “de 1838 a 1849, a História do Brasil aparecia nos programas de ensino do Colégio Pedro II como parte dos conteúdos de História Moderna” (p. 77). Essa disciplina já era prevista nos conteúdos de História do Imperial Instituto dos Meninos Cegos desde a sua fundação, em 1854. No Colégio Pedro II, a História do Brasil estava permeada pela chamada Chorographia do Brasil, o que era reflexo dos conteúdos imbricados de História e Geografia, pois a Chorographia era uma espécie de história geográfica, ou seja, a História do Brasil acompanhada por aspectos da Geografia. A separação total entre as duas disciplinas só ocorreria após a Proclamação da República. Apesar de o Colégio Pedro II ter um currículo que norteava o ensino secundário no Império, não há indicação de que a Chorographia do Brasil fosse ensinada no Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

É interessante ressaltar que, conforme expõe Bittencourt (1993), nesse período houve a tentativa de marcar o Contemporâneo, tirando-o dos Conteúdos da História Moderna, refletindo sobre a Revolução Francesa e a Industrial como marcos possíveis para tal separação. Santos (2009) indica que a História Moderna e Contemporânea “abarcava toda a História Europeia dos séculos XV ao XVIII, complementada pela Ásia, incluindo Turquia e Rússia e ainda Estados Unidos, México, América Central e América do Sul.” (p. 102).

Em geral, os franceses permaneceram como o principal suporte pedagógico para a educação no Império, estabelecendo os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Na História Universal, ditada e construída dentro dos parâmetros franceses, não havia lugar para o Continente Americano, e o Brasil não era sequer mencionado, mesmo quando descreviam as descobertas portuguesas. Durante muito tempo o livro de Victor Duruy permaneceu como

⁴¹ Em geral, os programas do Colégio Pedro II, apesar da ordenação diferenciada das disciplinas, mantiveram as mesmas características dos anos anteriores, com poucas alterações até 1882, último programa feito antes do fim do Império. Traziam o *Nouveau Manuel du baccalauréat des lettres* de Vitor Duruy, escrito, segundo Bittencourt (1993), de acordo com o currículo francês de 1852, originário da lei Falloux, como texto que fundamentava as disciplinas de História Universal, modelo para os demais cursos secundários das províncias brasileiras.

base do ensino da História, sendo traduzido por um dos professores do Colégio Pedro II. Na obra de Duruy não havia a exclusão da História Sagrada, mas essa estava separada da História Nacional e Universal Profana (Antiguidade, Idade Média e Moderna) (BITTENCOURT, 1993).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve poucas alterações no seu currículo durante o século XIX, uma vez que o seu Regulamento Provisório vigorou até 1890. Apesar de ser uma instituição de ensino elementar, também trazia consigo o Ensino Profissional, Musical e algumas disciplinas do ensino secundário. Como explica Zeni (2005):

O fato de o Imperial Instituto dos Meninos Cegos trazer em seu nome a denominação de “instituto” indica alguns significados, fruto das intenções daqueles que o respaldavam. Suas finalidades, sua organização administrativa e o tipo de atenção mostrada pelo Governo diferenciam-no das demais escolas públicas de ensino primário do Município da Corte, até porque incluía algumas matérias do secundário. Sendo um “instituto”, deveria constar dentre seus objetivos primordiais a geração de conhecimentos acerca de sua especialidade, no caso, a educação e instrução dos cegos, a serem difundidos e aplicados em todo o território nacional. Inscrevia-se assim, nas intenções “iluministas e civilizatórias” da elite dirigente. (p. 127)

Os dois Projetos de Regulamento Geral do Instituto dos Jovens Cegos (de 1853), assinados por Xavier Sigaud e José Álvares Azevedo⁴², anteriores ao seu Regulamento Provisório, dividiam a instrução, no Instituto, em elementar e superior. O ensino da História ocorria na elementar, com História Antiga no 2º ano, História Romana no 3º, e História do Brasil no 4º. No ensino superior, havia História da Idade Média; no 5º ano, e História Moderna no 6º. Os 7º e 8º anos seriam empregados para os alunos se aperfeiçoarem nos instrumentos de música e nos ofícios que tivessem aprendido. O projeto assinado apenas por Azevedo⁴³, provavelmente de 1854, colocava em seu Artigo 14, a História Sagrada no 1º ano; a Antiga no 2º, a Romana no 3º, a Média no 4º, a Moderna no 5º e a História do Brasil no 6º ano.

O Regulamento Provisório do Instituto, de 1854 (BRASIL, 1854c), diferente dos projetos anteriores, declara que do 5º ao 7º ano seriam estudados os conteúdos referentes a História e Geografia Antiga, Média e Moderna, e leitura explicada dos Evangelhos. No último ano, o estudo se limitaria à História e à Geografia Nacional e ao aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos em que os alunos tivessem mostrado maior aptidão⁴⁴. Para Zeni

⁴² AN IE⁵ 2 de 1853 – folha: 006 / AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 004

⁴³ AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 040

⁴⁴ Para os estatutos do Colégio Pedro II, instituição que fundou o ensino de História nos currículos das escolas brasileiras, (BRASIL, 1838) a disciplina de História era dada no terceiro ano do curso, a partir da 6ª aula até a 1ª, contabilizando seis anos que somavam 12 lições (duas para cada ano). Com a chamada “reforma do ministro

(2005), “o ensino do quarto ao oitavo anos apresenta-se bem mais exigente que o estabelecido para o Município da Corte, incluindo matérias do ensino secundário, como a língua francesa, ampliação da geometria, geografia e história nacionais” (p. 142).

Alguns ofícios e relatórios referentes ao andamento das disciplinas do Instituto de Cegos revelam, entretanto, que o currículo presente no seu regulamento não fora seguido à risca, por uma série de motivações e impedimentos. Apesar de ser afirmado que, em setembro de 1858⁴⁵, o Instituto já possuía o professor de História e Geografia e que o mesmo já havia ensinado a Geografia Física para o 4º ano, em relatório de 6 e 8 de março de 1859, por exemplo, ano em que a primeira turma de meninos já estaria no 5º ano do curso, revela-se que:

Estes novos ramos de instrução, a geografia histórica e política, a história propriamente dita, a continuação da aritmética, o estudo das doutrinas dos evangelhos e o da musica, (o que atualmente dou a maior atividade fazendo-o marchar, em regra) constituem as matérias d’este ano; e em quanto não seja nomeado o novo professor proposto, irão os alunos repetindo os estudos de geografia física, e os da língua francesa e portuguesa em que já se acham examinados e aprovados. (AN IE⁵ 3 de 1859 – folhas: 29-33)

No Relatório de 1º de janeiro de 1863⁴⁶ (ano em que a primeira turma matriculada já deveria ter concluído o curso), foi exposto que os dois alunos que terminaram o 8º não completaram todos os conteúdos do curso, faltando-lhes parte da História. Pela falta de compêndios, conseguiram estudar apenas a História Antiga e parte da Média, faltando ainda estudar a Moderna e a História Privada do Brasil. O relatório de 27 de outubro do mesmo ano⁴⁷ revela que os alunos já haviam terminado o estudo da História Média e que completariam os estudos históricos no ano seguinte, juntamente com as disciplinas que lhes faltavam. Em 186, é afirmado que haviam aprendido a História Sagrada, Antiga e parte da Média, começaram a estudar a do Brasil naquele ano e seguiriam com o resto da Média e toda a Moderna⁴⁸.

No julgamento dos exames de 1864, os alunos do oitavo ano foram aprovados nos exames finais, o que nos leva a crer que os conteúdos referentes à disciplina de História foram todos trabalhados. O resultado dos exames públicos de 1865 revelam que a História Sagrada

Galvão” de 1840 (PENNA, 2008), o curso teve duração diminuída para seis anos, as “aulas” passam a ser denominadas “anos” e organizadas em ordem crescente. A História Pátria aparece no 2º ano e História Geral era dada somente nos 5º e 6º anos. Com a reforma de 1841 (BRASIL, 1842), com um curso agora de sete anos, a disciplina de História passa a ser dada do 3º ao 7º ano, em um total de 15 lições (quatro nos 3º e 4º anos; três no 5º; e dois nos 6º e 7º anos), mas sem identificação de “História Pátria” no currículo.

⁴⁵ AN IE⁵ 3 de 1858 – folha: 012

⁴⁶ AN IE⁵ 5 de 1863 – folhas: 11, 13, 14, 15, 16 e 17

⁴⁷ AN IE⁵ 5 de 1863 – folhas: 186-195

⁴⁸ AN IE⁵ 5 de 1864 – folhas: 300-311

aparece no 3º, 4º e 5º ano, História Antiga no 6º, História Média e do Brasil no 7º e História Moderna no 8º⁴⁹. Em geral, é afirmada, nos primeiros anos de sua fundação, a dificuldade dos alunos de completarem algumas disciplinas, entre elas a História, principalmente pela falta de materiais e compêndios (sem serem especificados), fazendo com que os alunos perdessem tempo na cópia de livros em braille para posterior estudo. Em Relatório de 21 de julho de 1873, assinado por Benjamin Constant⁵⁰, foi dito que a História Antiga, Média, Moderna e do Brasil eram estudadas no 7º ano, sendo repetidas no 8º ano. Por fim, o relatório escrito pelo mesmo Diretor, em 31 de março de 1884⁵¹, que dividia o curso de Ciências e Letras em primário e secundário, situava a História Sagrada no curso primário (três primeiros anos) e a História Laica (Antiga, Média, Moderna e especialmente a do Brasil), localizada entre as disciplinas do curso secundário, curso este que se iniciava no 4º e prosseguia até o 8º ano.

Conforme consta no Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c) do Imperial Instituto, o Governo poderia mudar a ordem e a distribuição das disciplinas de acordo com a proposta e experiência do seu diretor. Segundo Zeni (2005), “esta possibilidade aponta para a desvinculação do currículo do Instituto, do currículo para as demais escolas do Município da Corte. O apelo à experiência se deve ao caráter ‘especial’ desta educação ainda pouco conhecida no Brasil e mesmo no mundo” (p. 140). A disciplina de História, por exemplo, tinha uma carga horária superior à das demais escolas de ensino primário e inferior à de ensino secundário.

2.2. Características do corpo docente

Como coloca Gasparello (2002a), a pedagogia posta no século XIX era baseada na oralidade, principalmente, se pensarmos na disciplina de História. Dessa forma, um dos termos designados à função de docente era o de *lente*, que significa “aquele que lê” ou que faz a leitura. “No Brasil, o termo *lente* foi muito utilizado para os professores de um nível mais elevado – dos cursos superiores, do Colégio Pedro II e outras instituições de nível secundário.” (p. 02). Ensinar os conteúdos de uma disciplina ou ciência era o mesmo que ler um livro ou comentar um texto, processo recorrente em sala de aula.

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inicialmente em 1854, era José Álvares de Azevedo quem deveria ocupar a cadeira de professor de Primeiras Letras; ele trouxera o Sistema Braille para o Brasil, já havia alfabetizado a filha cega de Sigaud e tinha ensinado

⁴⁹ AN IE⁵ 6 de 1865 – folhas: 257-260

⁵⁰ AN IE⁵ 9 de 1873 – folha: 47

⁵¹ AN IE⁵ 51 de 1884 – folha sem número

História Antiga no Colégio Barão de Totepouse, além de ter publicado artigos sobre cegueira no *Diário do Rio* (ZENI 1997). Contudo, como exposto em carta do Diretor Sigaud ao Ministro do Império, em 30 de março de 1854⁵², com a morte de Azevedo este foi substituído por Pedro José de Almeida para o ensino de Língua Portuguesa e, ainda que não soubesse o braille, era “filho do Rio Grande do Sul, moço instruído”. Tomou posse, segundo relatório de 31 de março de 1884⁵³, em 26 de abril de 1854 como professor de Primeiras Letras.

Em 26 de janeiro de 1858, Pedro José de Almeida foi nomeado para a cadeira de Geografia e História, tomando posse no dia 27⁵⁴. Esta ação foi proposta pelo Diretor do Instituto ao Marquês de Abrantes (comissário do Governo), pois era necessária a nomeação de um profissional para tal função. Pedro José ainda assumia a cadeira de Ler e Escrever, Gramática Portuguesa e Aritmética; concentrava, portanto, dois cargos no Instituto. Como expõe o segundo Diretor do colégio, Almeida era elogiado por sua pontualidade, dedicação e perícia: “sobre os serviços que ele tem prestado, assim nesta como na outra cadeira, todos os elogios que eu pudesse fazer ficarão aquém do seu merecimento. Nele existem a pontualidade e dedicação personalizadas a par do mérito profissional” (COSTA, 1858, p. 12).

Segundo Zeni (2005), em 30 de abril de 1883, Pedro José Almeida foi exonerado do cargo para ocupar uma cadeira no Colégio Pedro II. De acordo com o autor, Benjamin Constant não procurou suprir esta falta com professores externos, “exatamente pela carência de professores imposta por limitações orçamentárias, exercia Pedro José de Almeida cumulativamente as cadeiras de primeiras letras, gramática nacional, aritmética teórica e prática e história e geografia” (ZENI, 2005, p.187). Desta forma, o diretor envia carta, em 20 de fevereiro de 1884⁵⁵, ao Ministro do Império, pedindo autorização para contratar os Repetidores Augusto José Ribeiro, Antônio Lisboa Fagundes e Frederico Meyer. Cada qual, respectivamente, para professor de Primeiras Letras e Gramática Nacional, Aritmética Teórica e Prática (curso completo) e de História e Geografia. Para Zeni (2005), o direito incontestável dos três a esses cargos se refere ao fato de já exercerem a profissão por mais de dois anos.

Essa foi a primeira vez que ex-alunos do Instituto foram indicados e nomeados para o cargo de professores. O novo professor de História, Frederico Meyer, havia-se matriculado em 22 de junho de 1869, concluiu seu curso em 1880 e foi nomeado para Repetidor de Gramática Portuguesa, Geografia e História, por aviso de 12 de abril de 1881, tomando posse nesse mesmo dia (ZENI, 2005). O Regulamento Provisório do Instituto já previa o acesso de

⁵² AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 10

⁵³ AN IE⁵ 51 de 1884 – folha sem número

⁵⁴ AN IE⁵ 3 de 1859 – folhas: 92-98

⁵⁵ AN IE⁵ 51 de 1884 – folha sem número

ex-alunos ao Magistério do estabelecimento e oferecia uma série de possibilidades para isso. Contudo, apesar de José Álvares de Azevedo e o Dr. Sigaud, consideraram que professores cegos deviam lecionar para alunos cegos, o Dr. Cláudio Luís da Costa tinha opiniões contrárias. Conforme já pontuado, a experiência de cegos lecionando para cegos só vai legitimar-se com a entrada de Benjamin Constant na direção.

Sobre o responsável pelos conteúdos de História Sagrada, de acordo com Cláudio Luís da Costa (1858), em seu relatório, o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiros, que exercia as funções de Vice-Diretor, Capelão e Professor de Religião (que havia dado os conteúdos de História Bíblica, conforme exposto anteriormente) foi exonerado, em 1858, para dar aulas no Colégio Pedro II. Foi substituído pelo Padre Bernardo José Lira. (LAEMMERT, 1859).

De maneira geral, apesar de os salários de professores serem baixos, já nessa época, os ordenados, no Instituto, eram considerados abaixo da média. Segundo Decreto de 1859, que estabelecia os vencimentos dos profissionais do Colégio (BRASIL, 1859), os ordenados dos professores no Instituto eram de 800\$000 réis, com gratificação de 200\$000, somando um total de 1:000\$000 réis (o mesmo dos professores das escolas primárias de primeiro grau segundo o decreto 1331-A de 1854). Diferentemente dos demais funcionários, o professor que acumulasse dois cargos, além dos seus vencimentos, teria sua gratificação anual de 600\$000 réis sem perder qualquer direito. Contudo, é informado que nenhum docente poderia reger mais de duas cadeiras, o que, na prática, não aconteceu. O Decreto ainda coloca que o professor da Cadeira de Religião acumularia o exercício do lugar de Capelão do Instituto, recebendo, além dos seus vencimentos, a gratificação marcada na tabela, no final do texto legislativo. Segundo Zeni (2005), esta tabela só voltou a ser alterada em 23 de março de 1889. Há uma tentativa, por parte de Benjamin Constant, de subir os ordenados dos professores do Instituto para 1:800\$000 réis, com gratificação de mais 600\$000, no seu projeto de *Reorganização do Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (1873) enviado à Câmara; entretanto, o mesmo não foi aprovado pelo Senado. Denunciando os baixos salários e as condições de trabalho dos professores do Instituto, Benjamin Constant expressa sua indignação, em carta ao Ministro do Império de 28 de abril de 1873:

Por diversas vezes tenho mostrado que o ensino é aqui sobrecarregado de trabalhos e dificuldades incomparavelmente maiores que em qualquer outro estabelecimento. Essas dificuldades são não somente próprias do sistema especial do ensino e da condição dos alunos, mas também resultantes da quase absoluta falta de materiais apropriados a auxiliá-los e simplificá-los. O professor consome aqui muito tempo no ensino; precisa escrever em casa as lições que tem de dar na aula aos discípulos, ditá-las na aula aos alunos para que copiem no sistema especial, de escrevê-las nesse

sistema para dá-las ao mestre da tipografia quando têm de ser impressas no Instituto. De semelhante trabalho está isento o professor de videntes. O professor, para não sacrificar nessas cópias grande parte do tempo destinado às lições, vem todos os dias dar aula, o que duplica o tempo de trabalho marcado no regulamento. (AN IE⁵ 9 de 1873 – folha: 25) (grifo meu)

Somando-se aos baixos salários e às elevadas horas de trabalho, havia ainda a pouca ou nenhuma formação desses profissionais na área educacional. Como dito anteriormente, apesar da característica especial do ensino para cegos, os professores do Instituto não recebiam qualquer tipo de formação diferenciada, com exceção daqueles que completassem o curso de oito anos na própria instituição. Contudo, essa não era uma característica apenas do ensino “especial”; nas demais escolas, era raro haver professor com histórico de formação docente. Segundo Zeni (2005), a primeira escola para formação de professores nasceu em 1835 na província do Rio de Janeiro; entretanto, ela foi fechada em 1846, pois só havia formado cinco professores ; foi reaberta em 1859. O Município Neutro da Corte só contou com uma Escola Normal em 1880. Além das Escolas Normais, a formação secundária também era escassa, restando poucas opções para os professores se formarem. O mesmo problema afetou o Colégio Pedro II, principalmente no período de sua constituição.

A ausência de instituições formadoras de professores para o ensino secundário fez com que o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, com a aquiescência do Imperador D. Pedro II, selecionasse, na comunidade letrada do Império, aqueles que ministrariam o ensino no Colégio. Tratava-se de advogados, médicos, escritores membros de uma elite intelectual que buscou sua formação inicialmente no exterior e mais tarde no Brasil, com a criação das universidades brasileiras. Durante o Império, a grande maioria desses professores eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e catedráticos do Colégio Pedro II, comprometidos com o projeto monárquico de construir o sentido de nação brasileira pela educação. (SANTOS, 2009, p.71)

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos não contava com professores que dispusessem de uma experiência acadêmica de pesquisa no IHGB, como o que acontecia no Pedro II. A formação histórica era, portanto, debilitada e se resumia aos conteúdos apreendidos no percurso educacional do docente por meio do ensino elementar e secundário. A característica de possuir ex-alunos cegos como professores do Instituto e os baixos salários em relação aos demais docentes, que já eram desvalorizados à época, caracteriza a falta de prestígio dado ao ensino especial e a pouca formação pedagógica desses profissionais, principalmente no que diz respeito ao caráter especial do ensino para cegos, que se limitava ao conhecimento do Sistema Braille. De maneira geral, é fato que o ensino de História se baseava na oralidade, bem como na leitura e escrita de textos sobre o tema, o que não era diferente para a instrução da disciplina aos alunos com deficiência visual.

2.3. Compêndios e livros didáticos utilizados

Responsáveis pelo currículo do ensino secundário, que influenciava as demais escolas do Império, os catedráticos do Colégio Pedro II tinham status acadêmico, muitos deles integrando os cargos nos níveis de ensino superior e secundário. Havia, entre eles, médicos, advogados, funcionários públicos e escritores. Aqueles responsáveis pelas cátedras de História eram, geralmente, historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. No entanto, de acordo com Santos (2009), apresentavam um perfil muito específico, pois estavam preocupados em trazer para o ensino os conteúdos da História Acadêmica. Muitos deles foram autores de livros didáticos, tais como: Justiniano José da Rocha, José Baptista Calógeras, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Duarte Moreira de Azevedo e Luiz de Queiroz Mattoso Maia. Na elaboração dos livros didáticos, os professores demonstravam a intenção de transformar a História estudada nas universidades, pesquisada pelos grandes historiadores, em uma História ensinada, apoiada pela academia. Além de produzir os compêndios usados pelos alunos, eles participavam do Conselho Colegial (transformado em Congregação em 1881), elaborando o programa de ensino e participando das principais decisões políticas e pedagógicas do Colégio, como, por exemplo, a indicação de obras e compêndios adotados na instituição.

Como afirma Choppin (2009), o termo “Compêndio” se designava a livros escolares que vulgarizavam e sintetizavam o conhecimento científico, podendo ser definido como uma compilação de textos de vários autores, diferentemente de uma publicação ou produção original. De acordo com Gasparello (2002a), “o termo compêndio parece ter sido mais comum em Portugal: os livros portugueses produzidos com finalidade escolar no século XIX eram identificados por seus títulos, que utilizavam os termos resumo, noções (geralmente para o ensino primário) e manual ou compêndio (para o secundário)” (p. 02). A construção desses materiais, oriundos das altas esferas política, econômica e intelectual, consolidava o poder das elites por meio de sua intervenção educacional nos colégios. Segundo Bittencourt (2004), a Escola Militar foi a primeira instituição responsável pela aparição de compêndios de Geografia e História, disciplinas responsáveis pela formação da “nacionalidade”.

A concepção de livro didático e a sua destinação eram determinações quase exclusivas do poder político educacional, que procurava, no grupo da elite intelectual, apoio para a produção desse tipo de literatura. Tivemos assim, na geração dos iniciadores da produção didática, figuras próximas ao governo, escritores de obras literárias, sobretudo os principais encarregados do “fazer científico” da época. Os compêndios que escreveram para o público estudantil eram de literatura, gramática, história e geografia, dedicados ao ensino secundário, majoritariamente, e em menor escala para as “escolas de primeiras letras”. Os

autores, com raras exceções e pela condição da disciplina, inspiravam-se ou mesmo adaptavam obras estrangeiras. (BITTENCOURT, 2004, p. 482)

Em geral, os professores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos não tinham o mesmo status acadêmico que os da Escola Secundária, e poucas são as informações a respeito dos livros didáticos adotados pelo Instituto. Analisando o material encontrado no Arquivo Nacional sobre os livros que compunham a biblioteca do colégio de cegos, podemos perceber que era muito forte a influência de autores franceses no uso de didáticos do colégio. A adoção de livros franceses na educação brasileira, durante o século XIX, foi bastante comum. Bastos (2008) afirma que houve uma grande absorção das produções francesas pela cultura brasileira, principalmente pela intelectualidade. Estes se apropriavam das ideias dos intelectuais franceses para dar voz e força àquilo que consideravam relevante ao conhecimento científico, base para o desenvolvimento da educação.

A abordagem histórica no ensino de história era política, factual, linear europocêntrica e obedecia à lógica da narração tradicional onde o antes explica o depois. Enquanto conhecimento do passado e elaboração do presente, a visão histórica era a expressão concreta da marcha da civilização que legitima o progresso do homem. (ANDRADE, 2007, p. 224)

Até 1808, com a criação da Imprensa Régia, é complicado afirmar que havia livros escolares originalmente brasileiros. Mais tarde, algumas editoras nacionais dedicaram-se a esse ramo, publicando e importando “compêndios para a instrução pública, especialmente a partir da segunda metade do século XIX: Garnier, Laemmert, Leuzinger e Lambaerts, Francisco Alves – primeiro editor brasileiro a fazer da edição escolar o principal esteio de seu negócio” (BASTOS, 2008, p. 46). Esse quadro, somado ao fato de vários professores do Colégio Pedro II terem sua formação escolar e acadêmica em território francês e considerando que os próprios estatutos do estabelecimento “foram elaborados a partir da consulta aos estatutos dos liceus da Prússia, Alemanha e Holanda e, especialmente, o sistema de educação adotado por Napoleão I” (BASTOS, 2008, p. 47), podem ter influenciado na escolha dos manuais escolares franceses para uso no ensino secundário.

Para o Colégio Pedro II, por exemplo, os primeiros compêndios de História adotados, de acordo com Doria (1997), foram “para o ensino de História Universal a tradução do *Compêndio de Poirson e Cayx* para História Antiga e o *Compêndio de De Rozoir e Dumont* para História Romana” (p. 27), traduzidos e impressos pelo professor Dr. Justiniano José da Rocha. Segundo Andrade (2007), “o estudo da antiguidade romana tinha o objetivo de recuperar elementos constitutivos da história da Europa Ocidental e, por conseguinte, da história de Portugal e do Brasil” (p. 224). Conforme os Programas de ensino do colégio

(VECHIA; LORENZ, 1998), é possível observar que até 1877 predominavam os manuais franceses, tendo o *Manuel du Baccalauréat* e o *Atlas Delamarche* presentes como livros indicados para o ensino de História Antiga, Média e Moderna dos programas de 1856 e 1858. O *Manuel d'études pour la préparation au Baccalauréat em lettres – Histoire de Temps Modernes* é mais uma vez indicado para o curso de História Moderna dos programas de 1862, 1877, 1878 e 1882. No programa de 1862 são indicadas novamente as traduções de Justiniano José da Rocha do *Compêndio de Poirson e Cayx* para História Antiga, *Rosoir e Dumont* para História Romana e um de História da Idade Média. É sempre presente nestes programas uma observação indicando que o manual a ser usado no colégio deve ser a última edição para uso dos liceus de Paris. Tudo isso denota preocupação com a atualização destes materiais e a forte influência francesa no ensino secundário, o que acabara por também influenciar o ensino secundário em outras províncias e em escolas do Município da Corte que possuíam o nível secundário, tal como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

É interessante notar que o *Cathecismo da Doutrina Christã* escrito pelo Cônego Fernandes Pinheiro, que fora professor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi utilizado no Colégio Pedro II para o Ensino Religioso dos programas de 1856 e 1862. Segundo Bittencourt (1993), esse professor foi quem “melhor elaborou a amálgama entre o tempo sagrado e o do poder civil, representado pelo Estado monárquico.” (p. 211). Fernandes Pinheiro era membro do IHGB. Em seu livro, a Monarquia exaltada era esclarecida pela moral da Igreja, e o descobrimento do Brasil era visto a partir da ótica da expansão da fé cristã. Bittencourt (1993) afirma que “os livros didáticos específicos de História sagrada eram, majoritariamente, traduções de textos europeus, produzidos por clérigos” (p. 201) e que os seus conteúdos estavam fundados em uma tríade temporal: o tempo cíclico da Liturgia, o tempo cronológico e o tempo linear teológico ou escatológico. Os espaços estudados eram aqueles demarcados pelos países cristãos e os restantes eram considerados pagãos, sem a necessidade de registro.

Originalmente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos seguia os moldes do Instituto de Jovens Cegos de Paris e, no período de sua fundação, foi muito frequente a importação de materiais e livros didáticos em braille à escola parisiense para uso dos seus alunos. Mesmo quando a oficina tipográfica já estava montada, em 1857, essa prática de pedido de livros e outros objetos vindos da França continuou, pois o processo de produção era lento e, muitas vezes, acabava por demandar a transcrição, em sala de aula, de compêndios em tinta para o braille. Dando força a essa influência francesa, Zeni (1997) conta que o diretor Xavier Sigaud (que era francês) e Alvares de Azevedo (que estudara no Instituto de Paris) fizeram pedidos

ao Ministro do Império para que viessem mestres da Europa a fim de educar os jovens cegos., Cláudio Luís, segundo Diretor do Instituto, era contra tal medida, e os professores franceses nunca chegaram a ser convidados. Em carta enviada ao Ministro Couto Ferraz por Jose Álvares de Azevedo, no ano de 1854⁵⁶, há, além do pedido de contratação de dois professores franceses para o ensino musical e intelectual, a indicação de compra de alguns livros na França, destacando que seria melhor “imprimir na instituição de Paris os livros que serão necessários para os primeiros anos do ensino”. Entre os pedidos feitos estão: um resumo de História Sagrada, Um de História Antiga e 25 tratados de História Romana.

Em geral, as primeiras obras historiográficas do IHGB e didáticas de História do Brasil, utilizadas nas instituições escolares, tinham referências do historiador e poeta Robert Southey. Possuía ele uma vasta literatura sobre o Brasil, produzida nos séculos XVI e XVII (como os trabalhos de cronistas e historiadores e memorialistas portugueses e brasileiros, bem como os registros dos viajantes, pesquisadores, exploradores e naturalistas europeus) e contando também com documentos inéditos de Portugal, Southey escreveu, no início do século XIX, *A History of Brazil*, uma obra em três volumes considerada a primeira História Geral do Brasil (VECHIA, 2008). De acordo com Vechia (2008), em sua obra foram feitas severas críticas à colonização portuguesa, com inclinação positiva à interferência inglesa; descreveu a trajetória da sociedade brasileira em seus múltiplos aspectos, desde o descobrimento até a vinda da Família Real ao Brasil. Além disso, declarou sua simpatia pelo nativo e repugnava a prática “espoliativa portuguesa”.

No ano de 1815, após a publicação do primeiro volume da obra de Southey, Alphonse de Beauchamp publicou *Histoire du Brésil, depuis sa découverte en 1500 jusqu'en 1810*, outra obra que influenciou a historiografia brasileira. Colocando para si um status de originalidade, Beauchamp teceu vários comentários negativos à obra de Southey. Apesar disso, foi duramente criticado porque seu trabalho era baseado, quase que exclusivamente, no 1º volume da obra de Robert Southey (GASPARELLO, 2002a).

Em 1840, o professor do Colégio Pedro II, Justiniano José da Rocha reclamava da “inexistência de um bom compêndio de História do Brasil, por onde se pudesse orientar, o que o obrigava a entregar-se ao árduo e penoso trabalho de folhear diversos autores, extraindo deles, com nímia dificuldade, o que lhe parecia mais verídico, a fim de preparar suas lições.” (PFROMM NETO, 1974, p. 122 apud VECHIA, 2008, p. 107). Assim como os demais compêndios, o primeiro livro de História do Brasil utilizado no Colégio Pedro II tinha forte

⁵⁶ AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 44

influência francesa. Segundo Doria (1997), o livro adotado em 1841 foi a segunda edição do *Resumo de História do Brasil*, publicado pelo luso-brasileiro Henrique Luiz Niemeyer Bellegarde, em 1834 (juntamente com os *Elementos de Cronologia* do Senador José Saturnino da Costa Pereira). O autor era militar formado na Academia Real Militar do Rio de Janeiro e apoiara o movimento de Independência, em 1822. Diplomou-se engenheiro geógrafo na Europa e obteve o grau de Bacharel em Letras pela Universidade de Paris (VECHIA, 2008).

A segunda edição do seu trabalho seria uma publicação “totalmente reformulada” da primeira, que se tratava de uma tradução do *Résumé de l’Histoire du Brésil suivie du résumé d’histoire de la Guyane* de Jean Ferdinand Denis, publicado em 1825, em Paris. “Conforme estampado na folha de rosto, a obra fora ‘adotada pelo governo para uso das escolas’ e aprovada pela Circular nas Câmaras Municipais, de 26 de abril de 1834” (VECHIA, 2008, p. 117). De acordo com Gasparello (2002b), o texto de Bellegarde é o primeiro modelo de livro de História do Brasil, se apresentando como resumo, com “vistas ao ensino e finalidades patrióticas”, com linguagem simples e bem escrita, sem especificar grande número de datas e nomes; foi, portanto, muito elogiado na época de sua publicação. A autora ainda afirma que:

Sua originalidade se manifesta por conseguir narrar uma história dividida em “épocas temáticas”, 11 com as principais etapas políticas do passado colonial: o domínio espanhol torna-se marco referencial de duas épocas e palco de acontecimentos importantes para a nação, como o despertar do patriotismo. No Brasil livre do jugo espanhol nasce a idéia de liberdade, mas num movimento marcado pela incúria de seus conjurados mineiros. (GASPARELLO, 2002b, p.4)

Outro livro muito utilizado nas instituições de ensino foi o *Compêndio de História do Brasil*, escrito pelo General pernambucano José Inácio de Abreu e Lima, publicado em 1843, em dois volumes, pela tipografia dos irmãos Laemmert. Após sua censura por parte de Francisco Adolfo de Varnhagen, historiador de renome do IHGB, sua obra foi reeditada em um só volume, com 352 páginas. Apesar de o autor não ter omitido o fato de ter realizado uma compilação, segundo Gasparello (2002a), “Varnhagen considerou a História do Brasil de Abreu e Lima como em grande parte simples reprodução do livro do historiador francês Beauchamp, que Varnhagen tinha como mero plagiador da obra de Southey, *History of Brazil*”. (p. 5). Dedicado ao ensino dos jovens brasileiros, a obra tinha uma clara preocupação pedagógica de divulgar a História Nacional em um viés nacionalista. De acordo com Gasparello (2002a), o que mais validou a crítica de Varnhagen foi o posicionamento crítico do General sobre questões vitais da construção de uma História Nacional. Abreu e Lima “ousara chamar os índios de brasileiros; condenara os colonos, principalmente os paulistas, definindo-

os como violentos, ambiciosos e cruéis na caça aos índios; nesta perspectiva, colocara-se ao lado dos padres jesuítas no seu conflito com os colonos a respeito dos índios” (GASPARELLO, 2002a, p. 6).

O livro de Abreu e Lima apresentava a narrativa dos grandes acontecimentos da História do país e era dividido em oito capítulos e vários outros subcapítulos. Estas divisões seguiam do “Descobrimento do Brasil” (Capítulo Primeiro – 1500 a 1530) até “Eleições da Regência Provisória” (Capítulo Oitavo – 1831 a 1841). Seu estilo de escrita era mais livre, seu texto não demonstrava muita preocupação em ser educativo, com o intuito de impor determinados esquemas e verdades nas mentes dos leitores (GASPARELLO, 2002b).

A segunda edição do Compêndio de Abreu e Lima, sem as notas e documentos e ilustrações da primeira, para torná-lo menos volumoso e “mais adequado para os Colégios e para toda a Mocidade Brasileira” (1843b, “Advertência”), indica o interesse do autor e editores em ter a obra adotada nas aulas de História do Brasil do Colégio, como ocorreu. (GASPARELLO, 2002a, p. 3)

Esse compêndio foi utilizado pelo Colégio Pedro II, estando presente para uso das cadeiras de História do Brasil, nos programas de ensino de 1856, 1858 e 1862, juntamente com o Compêndio de Geografia de P. Pompeu. Nos dois primeiros Programas, vinha ainda uma observação sobre o livro, que dizia:

N.B. Como em falta de livros especiais, o programa de história moderna vai acomodado aos compêndios franceses, cumpre que o professor de História Pátria em cada uma das suas preleções sobre as épocas do Brasil, observe aos discípulos; 1º quais eram os reis portugueses nessa quadra; 2º quais os factos mais importantes do seu reinado (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 35)

É interessante notar que, como afirma Gasparello (2002b), por se tratar de compêndios, os dois autores não reivindicaram sua originalidade, pois resultaram de traduções e adaptações de outras obras. Utilizaram, porém, a literatura histórica existente à época, com base em autores estrangeiros, como Robert Southey. De acordo com a autora:

O surgimento desses compêndios não ocorreu devido a iniciativas ou demandas institucionais e seus autores não tinham o magistério como atividade principal, ainda que Lima tenha sido professor de matemática e se dedicado ao ensino nos últimos anos de vida, em Pernambuco, e Bellegarde, como já indiquei, era engenheiro militar. Não foi, também, por solicitação do Instituto – Bellegarde publicou o seu Resumo antes da fundação do Instituto e Lima, apesar de sócio honorário, não era frequentador das suas sessões. Bellegarde publica seu Resumo aos 20 anos, quando o Rio de Janeiro estava em plena efervescência da Abdicação; Lima publica o seu mais tarde, já homem maduro, após uma vida repleta de fortes experiências no Brasil e no exterior. Um, brasileiro, pernambucano, de raízes familiares republicanas, mas que abraça a causa da monarquia por impulso patriótico: salvar a integridade da pátria. O outro, seis anos mais novo, nascido em Portugal, brasileiro por opção, participou das forças que defenderam a independência, família apegada ao poder; Abreu e Lima e família, sempre em confronto com o poder legal. (GASPARELLO, 2002b, p. 3)

No Brasil, uma obra muito destacada na produção historiográfica nacional foi a *História Geral do Brasil*, de Francisco Adolpho de Varnhagen, publicada em 1854. Com formação no Real Colégio Militar da Luza em Lisboa, lutou junto ao exército de D. Pedro IV de Portugal nas Guerras Liberais. Ao voltar ao Brasil, Varnhagen tornou-se membro IHGB, muito influenciado pela nova historiografia alemã (escola histórica de Ranke) e por Karl Friedrich von Martius, que ganhara o concurso de 1847 do Instituto Histórico e propunha uma História filosófica e etnográfica, que nutria um amplo conceito de fonte histórica; e a nova historiografia alemã valorizava a busca por documentos em arquivos, revistas, livros e coleções.

A História Geral do Brasil revelou-se uma grande obra de síntese produzida por um pesquisador sistemático que vasculhou os arquivos brasileiros e europeus. Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – órgão financiado pelo Império para institucionalizar todo o conhecimento disponível de forma a legitimar o governo monarquista instituído e destacar a filiação do país com a real família portuguesa –, defendia um Estado nacional forte em detrimento das identidades regionais. Apesar da magnitude de sua obra, Varnhagen também foi muito influenciado e utilizou-se de conhecimentos já produzidos por autores europeus, tais como Southey e Martius. (VECHIA, 2008, p. 114)

Outro livro que merece destaque pela grande utilização no ensino é o *Compêndio do Brasil e as Lições de História do Brasil, para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II*, (presentes nos programas de ensino de 1877, 1878 e 1882, para disciplina de História e Chorographia do Brasil do Colégio Pedro II). estes dois últimos de Joaquim Manoel de Macedo, professor da cadeira de História e Chorographia do Brasil. As lições de História do Brasil de Macedo, com primeiro tomo publicado em 1861 para o 4º ano e o segundo tomo em 1863 para o 7º ano, foi influenciado especialmente pela obra de Varnhagen (que por sua vez teve seu trabalho estruturado pelas ideias de von Martius e a historiografia germânica).

O livro de Macedo era composto por “explicações, quadros synopticos e perguntas”. As “Explicações” funcionavam como glossários de alguns termos específicos. Os “Quadros Synopticos” eram esquemas com datas importantes e seus respectivos fatos, e as “Perguntas” eram questões feitas sobre o tema trabalhado em cada lição. Ao todo, 65 lições formavam o livro; iam de “Ideias preliminares, 1411-1499” (lição 1), que tratava do período português antes do descobrimento, até o “Quatriênio de 1918-1922” (lição 57). Da lição 58 à 65 eram apresentados índices cronológicos. Trabalhando seus conteúdos de maneira sintética, o material não possuía qualquer tipo de imagem, e seu Prefácio apresentava a forma de utilização do livro, como a indicação ao professor de transcrever os quadros synopticos no quadro-negro. Segundo Vechia (2008), “o que garantiu a popularidade de Macedo foi sua criatividade na elaboração dos quadros sinópticos. A edição de 1863 foi ampliada para incluir

os fatos até a independência do Brasil, que foram organizados em 22 quadros sinópticos.” (p. 120).

Em 1863, Macedo também escreveu *Lições de História do Brasil para uso das escolas de Instrução Primária*. “Seus manuais foram aprovados e premiados pelo Conselho de Instrução Pública da Corte e foram dez vezes reeditados em vida do autor, tendo ainda sido traduzidos para o alemão e o francês” (ANDRADE, 2007). Considerando tais fatos, Bastos (2008) coloca:

Observa-se que, gradativamente, há a substituição dos livros escolares franceses por manuais de autores brasileiros editados no Brasil. Muitos deles, no entanto, são traduções ou compilações de obras estrangeiras, notadamente francesas. Era frequente os professores transformarem suas lições em compêndios, muitas vezes compilações de manuais estrangeiros, resumos da matéria, lições elementares, apostilas, declarando-os para uso dos alunos do Imperial Colégio. Muitos desses manuais foram adotados em outros estabelecimentos de ensino secundário e serviram de modelos para outras publicações de autores nacionais. (p.48)

Considerando que a História do Brasil pretendia trabalhar a chamada pedagogia da nação, os autores da segunda metade do século XIX avaliavam o sistema de colonização adotado pelos portugueses segundo a perspectiva de garantir ou dificultar a unidade da colônia e a de apontar como erros administrativos todas as ações metropolitanas que considerassem prejudiciais ao fortalecimento da centralização e da harmonia na colônia (GASPARELLO, 2002b). Contudo, havia divergências de posições, principalmente no que diz respeito aos conflitos entre colonos e jesuítas.

A produção didática presente na segunda metade do século XIX, principalmente a partir da década de 1870, como os manuais de Joaquim Manuel de Macedo, passou a ter uma maior preocupação pedagógica. A pouca formação dos docentes fazia com que a produção bibliográfica de didáticos ganhasse outro status de relevância. Como afirma Bittencourt (2004):

Para professores sem formação específica, o livro didático representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina. A formação do professor, ao ser constituída na prática, no “aprender fazendo” exigia uma produção didática específica que intelectuais preocupados com o conhecimento científico ou literário, mas sem a vivência da sala de aula, eram incapazes de produzir com sucesso. (p. 483).

Devido a isso, Bittencourt (2004) também aponta como é essencial conhecermos os autores, editores e obras didáticas utilizadas em determinadas épocas para compreendermos melhor o processo de produção da cultura escolar, seus conteúdos e ideologias trabalhadas, e a forma como sociedade e escola se influenciam para a formação do cidadão:

A história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra “menor”, um trabalho secundário no currículo acadêmico. No século XIX e início do século XX, período inicial dessa produção, a situação não era muito diferente embora houvesse algumas particularidades. Identificar o grupo de intelectuais que se sujeitaram às imposições do poder educacional e das editoras merece, assim, considerações significativas para aprofundar o conhecimento sobre o livro didático e o papel que tem desempenhado na produção da cultura escolar. (p. 479)

Dentre os livros utilizados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, há um ofício do Diretor Cláudio Luís da Costa ao Ministro do Império, datado de 30 de janeiro de 1857⁵⁷, que informa a presença de alguns escritos na Língua Vernácula pelo Sistema Braille e que eram usados no ensino; entre eles, encontramos a *Gramática de Coruja*, um resumo do *Catecismo de Montpellier*, e “poucas erradas copias da inexata História do Brasil por Constancio, cujos livros já estão muito lidos por estes alunos, que pedem com instancia outros”. O livro do médico e jornalista português Solano Constancio, de 1839, apoia-se na obra de Southey, com conteúdos que vão desde o Descobrimento do Brasil à Abdicação de D. Pedro I, com a imposição de uma série de datas em ordem cronológica, contendo vários dados geográficos sobre o território brasileiro e um mapa cartográfico do Brasil, mas sem apresentar qualquer outro tipo de iconografia.

Além desses, em abril de 1857,⁵⁸ há uma lista com os títulos existentes na biblioteca; ao todo, são 388 volumes, dos quais 55 estariam estragados ou em péssimo uso; havia, ainda, 473 folhetos e vários maços de manuscritos. Desses, 55 volumes, 463 folhetos, um maço em inglês e três maços de manuscritos em português e francês foram doados pelo pai de José Álvares de Azevedo após o falecimento do filho; 234 volumes, dois maços de mapas impressos e seis documentos de música foram comprados pelo Governo; 28 volumes e vários manuscritos foram copiados pelos alunos no Sistema Braille; 60 volumes de livros chegaram da França, traduzidos em português e impressos em braille, em Paris, além de outros demais livros e manuscritos.

Nessa soma de títulos, havia vários exemplares voltados para as disciplinas de História, Geografia e Religião, principalmente no montante que pertencera a Álvares de Azevedo. Dentre eles podemos citar: dois Tratados de Geografia e História de Portugal, Três exemplares de *Histoire du Brésil* por Lutin, quatro exemplares de *Histoire d’Espagne et Portugal* em braille, dois de *Histoire Romaine* em braille, dois de *Histoire de la France* em braille, quatro “Manuelle de Chronologie et d’histoire” em braille, um de “lições de

⁵⁷ AN IE⁵ 2 de 1857 – folha: 28

⁵⁸ AN IE⁵ 2 de 1857 – folhas: 82-87

chronologie e d'histoire em braille, um exemplar de *Historia do Instituto dos Jovens cegos de Paris* trazida por Manoel Alves de Azevedo e impressa (folhetos-463) e três exemplares de *Histoire du Brésil* por Fernand Dénis, em braille. Este seria, provavelmente, o livro de Jean Ferdinand Dénis, publicado em Paris no ano de 1823, no qual o autor relatou as experiências de sua viagem à América do Sul, entre 1816 e 1821 (VECHIA, 2008), e que foi suporte para a escrita do livro de Bellegarde, muito utilizado no ensino de História do Brasil, no século XIX.

Entretanto, os livros doados provavelmente não eram utilizados no ensino, devido à pouca quantidade de volumes de cada título. Além disso, em 1857, ainda não eram ministrados os conteúdos de História no Imperial Instituto. Quanto aos livros comprados pelo Governo, presentes nessa mesma lista, havia 16 volumes de História do Brasil de Solano Constancio, em português, copiado em Paris, provavelmente para uso pedagógico, e 47 exemplares do Catecismo de Montpellier, resumido, traduzido em português e impresso em braille (seis estragados e seis muito usados,) que eram utilizados no ensino de Religião e História Sagrada.

Em Relatório de março de 1859⁵⁹, informa-se a aquisição de 56 volumes pela biblioteca do Instituto, 50 de música e seis de Francês, mas nenhum de História. Apesar de este ser o 5º ano do curso, quando a disciplina deveria ser dada, os alunos ainda não haviam chegado a esses conteúdos e também não havia professor para a cadeira. Como já informado, em relatório de 1º de janeiro de 1863⁶⁰, quando já havia passado o 8º ano de curso, Cláudio Luís da Costa expõe que os dois alunos do último ano não se formaram, faltando-lhes parte da História, devido à falta de compêndios impressos em braille para o estudo da História, porque não eram úteis os que vieram de Paris; foram, portanto, “obrigados os alunos a escreverem o seu compêndio, no que gastaram muito tempo, chegando-lhes somente para estudarem a história antiga e parte da média, faltando-lhes aprenderem o resto desta, toda moderna e a história privativa do Brasil.”. Sobre tais livros vindos de Paris, Costa escreve, em relatório de 27 de outubro do mesmo ano:

Para a instrução nas doutrinas dos evangelhos, para os estudos da história, para o da geografia e para o das matemáticas e generalidades de ciências naturais, os compêndios que vieram de Paris, impressos em pontos salientes, são falhos dos indispensáveis desenvolvimentos. Parece que estas matérias, no instituto daquela capital, se ensinaram quase exclusivamente em lições orais bastante fugitivas. Os Professores deste instituto, em tal deficiência recorreram aos compêndios adotados no Colégio Pedro Segundo, que ditam aos alunos e estes os apostilam, e nisto se tem consumido muito tempo e trabalhos. (AN IE⁵ 5 de 1863 – folha: 158)

⁵⁹ AN IE⁵ 3 de 1859 – folhas: 29-33

⁶⁰ AN IE⁵ 5 de 1863 – folhas: 11-17

Atento a essa informação, é possível inferir que passaram a utilizar os livros indicados pelo Programa de Ensino do Colégio Pedro II, do ano de 1862. Provavelmente foi usado o livro “História do Brasil”, de Abreu e Lima, por ter sido dito que passaram a aderir aos livros do Colégio quando faltavam aos alunos as disciplinas de História Moderna e do Brasil. Os livros de História Antiga e Média, de Justiniano José da Rocha, poderiam também ter sido usados, apesar de serem traduções e compilações de manuais franceses (bem como o de História Romana de Resoir e Dumont). Já o livro de História Moderna adotado pelo Colégio Pedro II, na época, era o *Manuel d'études pour la préparation au Baccalauréat en lettres – Histoire de Temps Modernes*, manual que, por ser francês, poderia ser o mesmo já adotado no Instituto.

Em relatório de junho de 1864⁶¹, Cláudio Luís da Costa continua com a reclamação contra os compêndios franceses e informa que o tempo que os alunos gastavam em escrever os compêndios vindos do Colégio Pedro II e que os professores consumiam em ditar-lhes, era excessivo. Segundo o Diretor: “Pode-se fazer ideia deste trabalho sabendo-se que em fins de 1862, escreveram os alunos 19 volumes de compêndios, que no ano passado escreveram 61, e que de janeiro deste ano até hoje já escreveram 16!”. Além das dificuldades presentes no ensino especial, a falta de livros e materiais específicos para o ensino, bem como a de uma gráfica ágil e com elevada produção em braille, fez com que o curso se estendesse, e os alunos tivessem dificuldade em se formar e adquirir alguns conteúdos, como os de História.

A presença de livros didáticos adotados pelo Colégio Pedro II no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, bem como a divisão da disciplina de História em Antiga, Média, Moderna e do Brasil (além da História Sagrada), nos leva a crer que tal ensino se equiparava ao nível secundário, conforme consta no Regulamento Provisório, que previa o ensino de alguns ramos da instrução secundária. Ainda que o ensino para alunos com deficiência visual demandasse mais tempo, e considerando, também, que o Instituto de Cegos só recebeu o curso ginásial (secundário), na década de 1930, do século XX, e que seu ensino só foi comparado ao do Colégio Pedro II, na década de 1940, eram gastos, no mínimo, dois anos para os estudos dos conteúdos da História laica e estes podem ser considerados de um nível superior aos das escolas de instrução primária.

De acordo com Bittencourt (2004), a partir da segunda metade do século XIX, passou a se tornar mais claro que o livro didático não era apenas um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes do livro nas aulas, mas que necessitava passar

⁶¹ AN IE⁵ 5 de 1864 – folhas: 300-311

pelas mãos dos alunos. As características “pedagógicas” desses materiais, como os esquemas, mapas, perguntas, glossários e as ilustrações passaram a tomar relevância e se tornar critério para a escolha dos didáticos. As ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, e urgiram novos “gêneros didáticos”, destacando-se os livros de leitura e os livros de lições de coisas, não se limitando mais a compêndios e cartilhas. Segundo a autora:

Escrever um livro didático apresentava desafios, e os editores possuíam consciência da complexidade da tarefa. Entre outros desafios havia o de elaborar textos que pudessem mesclar narrativas e “atividades” de aprendizagem, compondo as relações de ensino e aprendizagem. O “discurso” do livro didático é sempre complexo e de difícil denominação, variando entre um “discurso científico” e um “discurso literário”. (BITTENCOURT, 2004, p. 484).

2.4. Usos da iconografia e de materiais acessíveis

Já presente no século XIX, principalmente pela difusão da litografia, a iconografia foi, aos poucos, aparecendo nos materiais didáticos da época. Descoberta por Aloys Senefelder, em 1796, a litografia esteve presente em diversos tipos de publicações impressas, marcando uma evolução nas técnicas de reprodução de imagens (até então marcadas pela xilogravura). De acordo com Benjamin (1955):

Com a litografia, a técnica de reprodução registra um avanço decisivo. O processo muito mais conciso, que diferencia a transposição de um desenho para uma pedra do seu entalhe num bloco de madeira, ou da sua gravação numa placa de cobre, conferiu, pela primeira vez, às artes gráficas a possibilidade de colocar no mercado os seus produtos, não apenas os produzidos em massa (como anteriormente) mas ainda sob formas todos os dias diferentes. A litografia permitiu às artes gráficas irem ilustrando o quotidiano. Começaram a acompanhar a impressão. Mas poucas décadas após a invenção da litografia, as artes gráficas foram ultrapassadas pela fotografia. (p. 02)

Pouco tempo após sua introdução na imprensa europeia, no início do século XIX, esse processo de reprodução de imagens se estabelece também no Brasil. Como coloca Azevedo (2009), “a litografia tornou-se muito popular na imprensa brasileira do século XIX por ser um processo que permitia a produção de imagens mais atraentes do que aquelas produzidas até então pela xilografia”. De acordo com o autor, a partir de 1850, já havia grande número de publicações impressas circulando com essa técnica.

No que se refere ao uso de ilustrações nos livros didáticos da época, Bittencourt (2008) afirma que “a recorrência às imagens foi uma prática usual no transcorrer do século XIX, obedecendo às argumentações de intelectuais sobre sua utilidade na formação do espírito infantil” (p. 196). Segundo a autora, essa iconografia favorecia, a princípio, o diálogo, “suscitando comentários que deslizavam continuamente do escrito para o oral e do oral para o escrito” (p. 197) e permitia o contato com situações mais concretas para o aprendizado. Essas

ilustrações eram feitas em preto e branco, com exceção de algumas poucas obras correspondentes a textos publicados no exterior, “foi apenas nos primeiros anos do século XX que apareceram os primeiros livros didáticos coloridos no Brasil.” (BITTENCOURT, 2008, p. 197). O trabalho como ilustrador era um serviço esporádico e de pouca remuneração, o que fazia com que esses profissionais desistissem facilmente da profissão.

Para Bittencourt (2008), “pelas condições em que ocorreu o processo de construção da obra didática, as ilustrações serviram como instrumento a mais na veiculação da cultura europeia.” (p. 197), os livros de História Geral ou universal tinham suas reproduções retiradas, em sua maioria, de obras francesas (BITTENCOURT, 2001). Isso favorecia a reprodução do padrão europeu como ideal, e o registro, nas ilustrações, de animais, cenários, vestimentas e ícones da cultura europeia, principalmente francesa. Grande parte dos livros nacionais eram impressos em Paris, e, se comparados aos livros europeus, aqueles de História impressos no Brasil possuíam qualidade inferior, suas ilustrações se limitavam a retratos ou usavam os desenhistas para reproduzir quadros ou gravuras de livros estrangeiros (BITTENCOURT, 2001). De acordo com Bittencourt (2008):

O primeiro livro de História do Brasil ilustrado foi o de Joaquim Maria de Lacerda, feito para a escola primária e possuía uma enorme galeria de “vultos” ilustres, retratos de “grades homens”. Em um total de 160 páginas, há 41 personagens retratados e 7 reproduções de episódios como a “Chegada de Tomé de Souza” ou sobre os costumes indígenas. (p. 199)

O indígena foi, segundo Bittencourt (2008), o personagem preferencial dos livros de História, muitas vezes caracterizado de forma estereotipada, de acordo com as visões de seu autor. A dificuldade de importar a iconografia fora do país obrigou autores e editores dos livros de História do Brasil a compor um acervo próprio. Surgiu, portanto, “a preocupação em pesquisar fontes iconográficas para reproduzi-las, construindo um imaginário do passado nacional a ser disseminado pela escola por intermédio do livro” (p. 200).

O uso de imagens, ao longo do século XIX, foi, aos poucos, ganhando espaço nas publicações didáticas. Apesar de esse uso não ser algo presente no ensino de História para o nível secundário (considerando aqui o ensino de História dado pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos como de nível secundário), provavelmente devido ao caráter oral presente no fazer pedagógico e pela idade dos alunos, era recorrente a sua presença nos livros de instrução primária e naqueles voltados para a História Sagrada. Outro veículo de informação visual, recorrente nas salas de aula, principalmente para as disciplinas de História e Geografia, eram os mapas cartográficos; essa representação era frequente se considerarmos o uso dos atlas no

Colégio Pedro II. Característica que também se refletiu no ensino dos meninos cegos; apesar de seu público diferenciado, o Instituto de Cegos possuía mapas e globos em relevo.

Em carta de José Álvares de Azevedo ao Ministro do Império⁶², do ano de 1854, são feitos os pedidos de importação vindas da Europa, como mapas da Europa, Ásia, África e América e a Impressão de alguns mapas do Brasil. Após falecimento de José Álvares de Azevedo, seu pai, Manoel Álvares de Azevedo, envia carta ao Ministro Couto Ferraz, em maio de 1854⁶³, doando ao Instituto, entre os vários pertences de seu filho, três mapas geográficos da Ásia, Europa e França, em relevo e colorido, uma chapa de chumbo para impressão do mapa do Brasil, 27 folhas de papel para impressão de mapas e 12 mapas do Brasil, prontos, em relevo, para os cegos aprenderem. Vários outros materiais especializados eram constantemente trazidos da Europa para o Instituto. Em carta ao Diretor Cláudio Luís, de 1857⁶⁴, o Ministro do Império fala sobre um pedido de aquisição de globo terrestre, de um a três metros de diâmetro, que não havia sido encontrado em Paris, nas dimensões desejadas; além disso, faz um comentário sobre as melhores formas de se ensinar Geografia, segundo os profissionais do Instituto de Jovens Cegos de Paris.

De acordo com a lista, constavam no Instituto, no ano de 1857:

20 mapas geográficos do Brasil em papel grosso com o contorno da terra em baixo relevo (bom estado), oito mapas pintados (bom estado), duas cartas geográficas do Brasil com os contornos da terra em baixo relevo (bom estado), uma carta cartográfica do Brasil entalhada numa prancha de chumbo para impressão de outras em relevo, uma carta geográfica da França, uma da Europa e uma da Ásia em papel grosso e em relevo, duas cartas geográficas do Brasil em cartão envernizado, dois quadros grandes com figuras de música em relevo sobre chapas e folha de ferro e dois quadros grandes com figuras de música em relevo sobre cartão grosso envernizado. (AN IE⁵ 2 de 1857 – folhas: 82-87)

Considerando as possibilidades dos usos da imagem e do próprio ensino das artes visuais, Zeni (2005) situa que, por motivos naquela época compreensíveis, estava excluído do Instituto qualquer ensino ligado ao desenho⁶⁵. No oitavo ano os alunos deveriam dedicar-se ao aprofundamento de disciplinas de acordo com a vocação individual, conforme se encaminhassem ao Magistério do Instituto, à música ou às artes mecânicas. Pode ser

⁶² AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 44

⁶³ AN IE⁵ 2 de 1854 – folhas: 19-20

⁶⁴ AN IE⁵ 2 de 1857 – folhas: 89

⁶⁵ O Colégio Pedro II já tinha “Desenho” como disciplina escolar desde o momento de sua criação (1838). Ainda que permanecesse durante muito tempo como optativa, esta matéria já aparece nas perguntas para os exames de 1850 como “Desenho Linear” para o primeiro ano e, mais tarde, no programa de 1878 representando os conteúdos de desenho geométrico. Em 1882, o ensino de desenho se iniciava com Desenho Linear para a primeira e segunda turmas, e Desenho Imitativo na terceira turma (de paisagens flores animais para o 5º e 6º anos e de figura humana para o 7º). Já no período republicano (programa de 1892), ainda há o ensino de desenho, dado do 1º ao 5º ano, este também é dividido em Desenho Linear e Imitativo, com indicação de uso do Compêndio de P. Martins Pacheco (VECHIA; LORENZ, 1998).

desconsiderado, portanto, o trabalho feito com a iconografia pelos professores de História do Instituto de Cegos, a não ser o que se refere à cartografia tátil, sobretudo, se considerarmos o caráter predominantemente oral da Disciplina, na época. A maior extensão do curso no Imperial Instituto e sua maior exigência em relação às demais escolas, justificam-se por uma limitação imposta aos cegos, já que não havia previsão de ingresso no ensino secundário, encabeçado pelo Colégio de Pedro II, ou nos cursos superiores. Isso significa dizer que seu tempo de estudos terminaria com o fim do curso, independentemente de suas aptidões. É fato que o Colégio Pedro II não permitiu o ingresso dos ex-alunos do Instituto de Cegos, nem mesmo quando o ensino das duas escolas foi equiparado, em 1946. Zeni (2005) afirma que tal abertura só se deu, de fato, no final da década de 1980.

De acordo com Bittencourt (2011), durante o século XIX, o uso das imagens no ensino fora, aos poucos, tomando espaço, à medida que a preocupação do fazer pedagógico tocava a prática dos métodos educacionais mnemônicos, já existentes, que se voltavam para um ensino de memorização de nomes, datas e fatos, utilizando-se de dados biográficos de grandes personalidades (característica muito presente na produção do IHGB) e no próprio uso de métodos de perguntas e respostas referenciados no Catecismo (onde o aluno deveria repetir as mesmas respostas do livro). Segundo a autora, no final do XIX, o historiador francês Ernest Lavissee trabalhava com uma proposta de desenvolvimento da inteligência infantil que se utilizava da memorização, “sendo esta construída ao se estabelecer a relação entre a palavra escrita e as imagens” (BITTENCOURT, 2011, p. 69). Tal ideia de ensino vinha de um pressuposto de que conhecer a História era saber muitas informações.

Várias críticas eram feitas aos métodos de memorização e se via a necessidade de encontrar outros novos. Bittencourt (2011) revela que vão surgindo outras propostas, como as inspiradas em Montessori, as quais “introduziam propostas dos denominados métodos ativos, que incentivavam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem” (p. 70), ou o “Método Zaba”, nos anos de 1870, que utilizava mapas e linhas cronológicas a fim fazer conhecer os principais acontecimentos da época. De acordo com a autora, “buscava-se familiarizar o aluno com técnicas de memorização de fatos históricos universais em suas respectivas datas, associadas ao espaço dos acontecimentos. Assim, o aluno poderia ‘facilmente’ dominar a sequência cronológica dos principais acontecimentos do mundo” (BITTENCOURT, 2011, p. 85). A proposta pedagógica de Joaquim Manoel de Macedo, no seu compêndio de História do Brasil usado inicialmente no Colégio Pedro II e depois presente em várias outras instituições, pode ser vista como uma possibilidade de uso dos métodos de memorização, através de esquemas, glossários e perguntas.

Pode-se constatar que nos anos 50 houve, efetivamente, uma maior preocupação com os problemas educacionais, consolidando-se a legislação escolar, realizando-se reformas nos cursos secundários e elementares. Os projetos educacionais desse período foram, entretanto, marcados pela ação do grupo conservador fluminense originário de importantes famílias produtoras de café, empenhado na manutenção da escravidão. Na esfera educacional, valorizavam a instrução escolar, concebendo-a como meio de manutenção dos privilégios, como forma de “ilustrar” parcelas selecionadas da população. A escola pública secundária passou a ser objeto de críticas, considerando-se que a melhor forma de efetivar o ensino desse nível seria pela escola privada. Cabe ressaltar que a escola secundária sempre foi paga, mesmo a pública, limitando seu acesso a determinados setores sociais e, nesse momento, passou-se a reivindicar a concessão do monopólio sobre este setor aos grupos particulares, situação que tendia a transformar a escola em instituição lucrativa e, potencialmente, mais controlada pelas camadas dominantes. Esta concepção elitista da educação pode ser detectada pelo aparecimento de um número crescente de projetos que valorizavam a escola privada e o papel moralizante da Igreja na cultura escolar. (BITTENCOURT, 1993, p. 196)

É interessante notar que a entrada da iconografia e de outros recursos didáticos no ensino, ao longo do século XIX, denota maior preocupação com as questões pedagógicas na transmissão de conhecimentos, como, por exemplo, o Método Intuitivo. Ou seja, a forma como cada conteúdo é absorvido passa a fazer parte dos objetivos das disciplinas escolares. Por sua vez, o ensino de História tinha como finalidade compor e educar os brasileiros com padrões culturais do mundo ocidental cristão (BITTENCOURT 1993). Despertava-se, assim, um “patriotismo” e identidades nacionais consolidados no modelo branco civilizatório europeu, que privilegiava a elite nacional, principalmente se considerarmos a Educação do Colégio Pedro II, em relação às demais escolas. Era um grupo que ocupava o topo da pirâmide social e que deveria ser bem educado para, posteriormente, encarregar-se de esclarecer o resto da sociedade.

Com o final da escravidão e a Proclamação da República, a disciplina de História vai ganhar novos contornos. De acordo com Bittencourt (2011), acontecem debates sobre a oferta de escolas para todos e se percebeu a necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição essencial para a aquisição da cidadania política. Contrariamente ao que ocorria no Império, procurou-se sedimentar o sentimento de identidade nacional na população (que não excluía o povo, embasando-se no discurso da democracia, da Revolução Francesa) e proporcionar a escolarização a um maior número de pessoas. As forças e o dinamismo que influenciavam a disciplina escolar de História passam a ser fatores importantes para a compreensão da realidade social.

Descartamos a concepção de disciplina escolar como uma mera vulgarização do saber erudito e a entendemos como um corpo dinâmico de conhecimentos elaborado por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos de uma determinada área científica e em sua construção atuam grupos muitas vezes heterogêneos e divergentes, gerando conflitos e alianças. (Bittencourt, 1993, p. 193)

2.5. Transformações educacionais no final do Império e início da República

A partir de 1870, com inspiração nos trabalhos de Jean-Henri Pestalozzi, surgem discussões sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem. Nasce, nessa época, no Brasil, o Método Intuitivo, que destacava a importância da escola em observar os ritmos de aprendizagem dos alunos. Faria Filho (2000) aponta que, ancorados nas tradições empiristas, “os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos, e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar” (p. 143).

Há, portanto, o reconhecimento de que os sentidos são a porta de entrada para o conhecimento. Segundo Aranha (2006), buscava-se começar a instrução primária educando a sensibilidade, pela qual se percebem cores, formas, sons, luz etc. Tal sensibilidade prepararia e anteciparia a intuição intelectual para a compreensão das relações de igualdade e casualidade entre as coisas. “Ou seja, rejeitando a educação livresca, a criança deveria aprender a ler o mundo visível, pela observação e percepção das relações entre os fenômenos” (ARANHA, 2006, p. 232).

O Método Intuitivo, que se firmava como concepção de aprendizagem, tinha a ideia de passagem do conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos. Essa passagem era feita pelas “Lições das Cousas”, procedimento didático constituinte de todo programa de ensino que inseria o Método Intuitivo no currículo, ou seja, “momento em que o professor deve criar as condições para que os alunos possam ver, sentir, observar os objetos” (FARIA FILHO, 2000, p. 143). Eram, portanto, comuns visitas à museus e uso de objetos e sentenças com perguntas, além do trabalho com imagens impressas ou por meio da *Lanterna Mágica* (slides) nas “Lições das Cousas”.

No ensino de História, a iconografia ganha força como material sensível para o desenvolvimento deste método, como ocorre na publicação sobre História Pátria de Menezes Vieira, baseada apenas em gravuras, compondo um álbum de quatro murais “litografados para o ensino intuitivo de história” (BITTENCOURT, 2008). Apesar da falta de dados e informações sobre o assunto, é possível que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tenha realizado experiências educacionais com seus alunos, utilizando objetos e outros materiais acessíveis ao toque, para a implantação do Método Intuitivo e dos Métodos Mnemônicos no processo de escolarização, tais como os mapas em relevo, presentes no acervo da instituição.

A fim de divulgar o método, foram realizadas conferências pedagógicas com o objetivo de atualizar os professores e houve investimentos no aumento da circulação de material educacional impresso. Apesar de esse método ter vigorado até a década de 1930,

[...] devido à situação em que se encontrava a instrução pública brasileira no final do século XIX - e que inclui as condições de trabalho dos mestres -, conclui-se que muito poucos professores tiveram acesso às novidades pedagógicas. As iniciativas governamentais de modernizar a educação, por sua vez, não foram acompanhadas de ações concretas e da oferta de condições materiais para a implementação das inovações divulgadas. (VEIGA, 2007, p. 183)

A partir das Reformas de Leôncio de Carvalho, presentes no decreto de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1880), foram incorporadas ao currículo das Escolas Primárias de Primeiro Grau as “Lições ou Noções de Cousas”. Sugerindo, portanto, o Método Intuitivo, foi instituída uma ampla liberdade de ensino, sem fiscalização governamental de frequência e de credo religioso. Estipulou-se o fim da proibição da matrícula de escravos, incentivava-se a criação das Escolas Normais e de instituições com propostas de ensino diferenciado. Havia, também, a liberdade para se abrir escolas e cursos de vários tipos e níveis, onde qualquer cidadão poderia lecionar, brasileiro ou não, sem passar em concursos ou testes. Nessa reforma, Noções de História e Geografia do Brasil passam a fazer parte do currículo das Escolas de Primeiro Grau e não mais apenas das de Segundo Grau.

De acordo com Peres (2005), no ano de 1882, Rui Barbosa emitiu pareceres sobre as reformas de Leôncio de Carvalho; esses foram considerados como um projeto de reforma global do ensino brasileiro, em substituição ao de 1879. Acreditando na educação como “redentora da nação” e como meio para promover o progresso do povo e do país, Rui Barbosa preconizava um ensino primário obrigatório, gratuito e laico, iniciando-se aos sete anos e terminando aos quatorze. Percebia a Escola Primária como fruto do moderno que necessitava de um ensino renovado e enciclopédico. Barbosa acreditava que o Método Intuitivo deveria atravessar todos os programas de ensino e que tomar as “lições de cousas” como disciplina foi um erro de Leôncio de Carvalho. Peres (2005) expõe, ainda, que, baseado no princípio da educação integral (física, intelectual e moral) e no Método Intuitivo, Rui Barbosa pretendia conceber um curso escolar com duração de oito anos e dividido em três graus: elementar, médio (cada qual com dois anos) e o superior (com quatro anos de duração). O dia escolar teria duração de seis horas, com aproximadamente quatro horas de atividades em classe (caso fossem incluídos exercícios de ginástica ao currículo).

Muito pouco da reforma de 1879 foi de fato realizado; em geral, como coloca Veiga (2007), a maioria dos jovens que frequentavam o ensino secundário e as universidades não

havia aprendido as primeiras letras em estabelecimentos públicos, mas principalmente em casa ou, após meados do século XIX, nos colégios particulares. No final do século XIX, vão surgindo os grupos escolares, novas instituições que absorveriam a tarefa de ensinar. De acordo com Faria Filho (2000):

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista. (p. 147)

Com a Proclamação da República, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos muda de nome, passando a se chamar, por decreto de nº 9 de 20 de novembro de 1889 (BRASIL, 1889), Instituto dos Meninos Cegos. Mais tarde, o Instituto dos Meninos Cegos passa a se chamar Instituto Nacional dos Cegos (1890) e, no ano seguinte, Instituto Benjamin Constant (1891). Em 1890, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sendo transferidos do Ministério do Interior os assuntos relativos à instrução pública, inclusive aquilo que se referia ao Instituto Nacional de Educação Secundária⁶⁶.

Por fazer parte do movimento que deu o golpe republicano, Benjamin Constant sai da diretoria do Instituto de Cegos, em 1889, ficando em seu lugar Joaquim Mariano de Macedo Soares, médico da instituição desde 1871. O ex-diretor passa a fazer parte do Governo Provisório como Ministro da Guerra e, mais tarde, como Ministro da Instrução Pública. Benjamin Constant realizou em 1890, por meio do decreto nº 981 de 08 de novembro (BRASIL, 1895b), uma reforma educacional que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da Escola Primária. Inspirado em ideias positivistas, tinha a pretensão de substituir a predominância das disciplinas literárias pelas científicas; manteve uma formação erudita e um ensino propedêutico.

Conforme as ideias de Rui Barbosa, em todos os cursos seria constantemente empregado o Método Intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar e de acordo com programas especificados pelos professores. Entre as várias mudanças do ensino primário, há a substituição da disciplina “Noções de história e geografia do Brasil” da reforma de 1879, para “Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil” e o desaparecimento de “Noções de Cousas”. As escolas de 1º grau admitiriam alunos de sete a 13 anos de idade, e as de 2º

⁶⁶ Em 1889 o Colégio Pedro II passa a se denominar como Instituto Nacional de Educação Secundária e em 1890 como Ginásio Nacional.

grau, de 13 a 15 anos. Havia escolas distintas para cada sexo; contudo, meninos com até oito anos de idade poderiam frequentar as escolas femininas de 1º grau. O ensino seria repartido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito, em cada curso, o estudo de todas as disciplinas. O ensino de História Pátria era dado no ensino elementar (com destaque para as biografias), médio e superior das Escolas de Primeiro grau. Nas Escolas de Segundo Grau eram dados todos os conteúdos de História Universal, das Américas e do Brasil.

No que diz respeito ao ensino secundário, foi estabelecido um novo plano de estudo que, da mesma forma que o ensino primário, ampliava a carga horária e o número de matérias consideradas “científicas”, embasado no projeto pedagógico positivista. Nessa época, para ser aluno do Ginásio Nacional, era necessário que o candidato tivesse entre 12 e 14 anos de idade e que comprovasse estudos primários de 1º grau, ou tivesse, no próprio Ginásio, aprovação em todas as matérias deste curso. Em 1890, foi elaborado o decreto nº 1075, de 22 de novembro (BRASIL, 1895c), que realizava a reforma do Ginásio Nacional, estabelecendo um plano de estudos de acordo com a Reforma de Benjamin Constant. Nesse documento, o Ginásio Nacional é tratado com a finalidade de propiciar aos jovens brasileiros a instrução secundária fundamental para o desempenho dos deveres do cidadão e para as matrículas em cursos superiores, além da obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras.

Também houve mudanças nos programas de ensino do antigo Colégio de Pedro II (1892); contudo, como coloca Santos (2009), os conteúdos de História sofreram pequenas modificações, não representando mudança significativa. A ideia de construção da identidade nacional, por meio do conhecimento da civilização ocidental, dos grandes fatos históricos e do modelo biográfico das personalidades políticas, continuava. O ensino se iniciava na Antiguidade Clássica e culminava na História Moderna e do Brasil. O Brasil nascia a partir da chegada dos portugueses. Os programas com base na história política, caracterizada pela ação dos personagens e por acontecimentos como as guerras contra o estrangeiro, que legitimavam a ocupação portuguesa no território brasileiro, foram mantidos (SANTOS, 2009).

Em fevereiro de 1890, o Instituto Nacional de Cegos é transferido para o prédio na Praia da Saudade (Região da Urca), onde permanece até a atualidade. No mesmo ano, por meio do decreto nº 408 de 17 de maio (BRASIL, 1895a), é aprovado o regulamento para o Instituto, assinado e elaborado por Benjamin Constant. Seu novo regulamento revela que a finalidade do Instituto era ministrar: a instrução primária; a educação física, moral e cívica; a instrução secundária; o ensino da música vocal e instrumental; o ensino do maior número possível de artes, industriais e ofícios fabris que estejam ao seu alcance e lhes sejam de

reconhecida utilidade; oficinas e casas de trabalho, onde os cegos, educados no Instituto, encontrassem ocupação decente e fossem utilizadas as suas diversas aptidões; e todo o auxílio e proteção de que carecessem para facilitar-lhes os meios de dar livre expansão às suas diversas aptidões físicas, morais e intelectuais, e a todas as suas legítimas aspirações em proveito seu, de suas famílias e da pátria.

Com a ampliação do Instituto, foi estabelecido um contingente de 59 funcionários, dentre eles, 31 professores (sendo um para a cadeira de História e Geografia). Seus ordenados e gratificações haviam aumentado para um total de 25:200\$000 réis anuais. As vagas dos professores deveriam ser preenchidas pelos Repetidores ex-alunos do Instituto, independentemente de concurso. Quando fosse necessária a realização de concurso, este era composto por uma prova escrita, uma oral e uma prova prática das matérias que a admitissem. Tanto os professores como os repetidores e mestres cegos e solteiros poderiam residir no Colégio, por meio do pagamento de uma taxa. Havia, ainda, a presença de um novo cargo, o de “Dictante-copista” que, além da função de corretor e revisor de textos produzidos em braille, deveria ditar aos alunos, repetidores e aspirantes ao magistério, para que escrevessem no Sistema Braille, as obras impressas ou manuscritas que fossem destinadas à biblioteca especial do Instituto.

Foram criados dois cursos: um de instrução literária e um de instrução prático-profissional. O curso literário era dividido em primário e secundário; o primário, com duração de três anos, tinha o aprendizado e a alfabetização no Sistema Braille, somado a noções básicas de Matemática, Lições de Cousas limitadas ao conhecimento dos objetos mais triviais do uso doméstico e noções de História Natural. As demais disciplinas, dentre elas “noções de história geral e especialmente da do Brasil”, estavam contidas no curso secundário, com duração de cinco anos. História Antiga era dada no 6º ano, História Média no 7º, História Moderna e História do Brasil no 8º. O curso de Música começava desde o segundo ano e o prático-profissional estava presente ao longo dos oito anos do curso literário. Apesar de o ensino de desenho continuar a não ser oferecido como disciplina, aparece a “ginástica apropriada aos cegos de ambos os sexos” no secundário. Por fim, é estipulada a criação de uma classe de Aspirantes ao Magistério, que seria formada por alunos que se tivessem distinguido pela inteligência, comportamento, aplicação e aproveitamento.

O novo regulamento não estabeleceu número fixo de alunos, sendo os contribuintes ilimitados e o número dos gratuitos limitado pelos recursos do orçamento do Instituto. Os alunos poderiam ser admitidos com idade entre seis e 12 anos, e continuava a exigência de que fossem acometidos por cegueira total. Assim como acontecia no Regulamento Provisório,

além da divisão por sexo, os alunos seriam divididos em relação ao seu estado, em contribuintes e gratuitos; em relação à idade, em três classes ou turmas, sendo a primeira composta dos alunos de seis a nove anos, a segunda, dos de nove a 12 e a terceira, dos maiores de 12; e, em relação ao ensino, em duas classes: a primeira, dos que frequentassem o curso primário; a segunda, dos que frequentassem o curso secundário. Para os alunos que não tivessem terminado o curso após 22 anos ou que tivessem completado seus estudos, mas fossem pobres, o Regulamento previa que o Governo deveria providenciar que os mesmos não ficassem expostos à miséria, criando casas de trabalho e fundando asilos para os inválidos ou auxiliando as associações que se destinassem a velar pela sorte deles. Essa medida, contudo, não foi realizada pela administração republicana.

Segundo Zeni (1997), em relatório datado de 1891, Macedo Soares declarou haver 46 alunos no Instituto; desses, 44 eram considerados pobres. O autor ainda expõe que, ao assumir a cadeira de Benjamin Constant:

O diretor afirmava que encontrou cegos com permanência injustificada de mais de vinte anos; que havia alunos que jamais terminavam o curso; que pouco se exigia para a nomeação do pessoal docente; que os candidatos às cadeiras ficavam entregues a seus estímulos individuais ou simplesmente aos seus desejos. (ZENI, 1997, p. 157)

Apesar de sua expansão, vários problemas envolvendo o Instituto pareciam continuar com o Novo Regulamento. A principal questão, referente ao caráter asilar da instituição, sobre a permanência de alunos no espaço escolar, mesmo após sua formação e a falta de oportunidade de trabalho e de viver em sociedade fora dos muros da escola ainda eram uma realidade. Também o reforço sobre a ideia de que o estudo de música era o mais adequado à educação dos sujeitos cegos, devido à “predileção notável” ou predisposição natural, continuavam a se refletir no seu currículo.

No ano de 1901, o Instituto Benjamin Constant (IBC), nova denominação do Instituto Nacional de Cegos, teve um novo regulamento determinado por Decreto de nº 3901. Surgia, no currículo, a disciplina de História Universal, especialmente do Brasil, composta pelos conteúdos de História Universal, da América e do Brasil. No Ginásio Nacional, foi extinta a cadeira de Chorographia e Historia do Brasil para ser substituída por essa disciplina. Em geral, no final do século XIX, a História passou a receber cada vez maiores influências do Positivismo e do Marxismo. A partir do Regime Republicano, a História Sagrada perdeu seu caráter de obrigatoriedade no ensino público. Contudo, ela permaneceu nas escolas confessionais, pertencentes à Igreja, instituições estas que viviam a fase de sua maior

expansão. De acordo com Bittencourt (1993), graças a esse contexto, criava-se uma linha divisória entre os estudos de História Universal e História da Civilização:

Estudar História Universal significava optar por uma versão mais tradicional, dominada pela visão da Igreja Católica e este foi o sentido do ensino das escolas confessionais. Para as escolas públicas secundárias a tendência foi a de se conhecer a versão civil e laica da História da Civilização que se fundava na linha positivista. Nas duas versões, entretanto estava traçado com nitidez, o objetivo maior do ensino de História: introduzir e identificar os jovens da elite brasileira com o mundo civilizado moderno e capitalista. (p. 208)

A autora ainda coloca que, em meio às disputas de poder envolvendo o meio educacional, a História foi deixando de ser uma disciplina ilustrativa da Moral Cristã para se tornar disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional (BITTENCOURT, 1993). Criticando a falta de espírito nacionalista nos brasileiros, os intelectuais que viam a História como parte de um currículo científico, percebiam a disciplina com um papel civilizatório, encarregado também de constituir a identidade nacional e a cidadania política. Por isso, “a moral religiosa deveria ser suplantada ou estar submetida a moral cívica. Surge então a obrigatoriedade da História Nacional nos diferentes currículos escolares, especialmente no ensino elementar” (BITTENCOURT, 1993, p. 213). O processo de federalização na República recém-proclamada também acabou por dar ao ensino da área de História o papel de construir a tradição e a História local, a fim de impor as representações dos poderes das oligarquias locais, que passaram a crescer cada vez mais, com o fim do Império.

Apesar de trabalharem com um ensino voltado para duas minorias – numéricas – do século XIX, as propostas de ensino do Imperial Colégio de Pedro II (Colégio tido como uma referência) e do Imperial Instituto dos Meninos Cegos possuíam divergências significativas presentes na função de ambas as instituições e que se refletiam no seu currículo. O primeiro era destinado a um pequeno grupo com grandes poderes políticos, uma elite herdeira de Portugal, que ocuparia os altos cargos da Administração Pública e planejava os próximos passos da Nação. Já o Instituto de Cegos tinha a característica de trabalhar com uma minoria desprovida de poderes de decisão, marginalizada por suas características identitárias e acolhidas pelo Estado como uma forma de apoio assistencialista. Como coloca Goodson (2007):

O currículo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras (p. 247)

Também o ensino de História acabava por refletir possibilidades diferentes para cada um desses grupos. O Ensino no Colégio Pedro II era complexo, bem estruturado e inovador; apresentava - na figura de seus professores, que possuíam um currículo e produção acadêmica muito superiores aos demais profissionais de educação da época - a característica da educação da elite. Esses docentes eram, muitas vezes, autores dos livros e compêndios indicados para as demais instituições de ensino e ditavam, portanto, os conteúdos a serem trabalhados nas demais escolas do Império. Seus alunos tinham o papel de absorver um projeto de nação e identidade nacional que estava se formando, maquinado pela própria elite, para, posteriormente, compartilhar desse conhecimento e usufruir das consequências de sua divulgação e apropriação.

Em contrapartida, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, percebe-se um espaço desprovido de muitos recursos, onde faltavam profissionais habilitados, livros e materiais disponíveis para seu ensino especial. Presos à própria instituição, seus alunos não tinham lugar na sociedade após a conclusão de seu curso e acabavam por se tornar educadores no próprio educandário. Sendo assim, sua vivência dos conteúdos históricos se resumia àquilo que era aprendido e repassado no próprio Instituto. Mal poderiam ser considerados cidadãos do Império, marginalizados pela própria História Nacional que, sendo construída nessa época, não se preocupava em dar voz a esses atores sociais, minorias que, como os negros, indígenas, mulheres e outras pessoas com deficiência, ocultavam-se do ensino e da escrita da História.

De acordo com Jannuzzi (2012), outras escolas vão surgindo, no Brasil, com atendimento às pessoas com deficiência, que englobavam a deficiência visual, tais como: a Escola México, fundada em 1887 no Rio de Janeiro e com atendimento para alunos com deficiência física, intelectual e visual; o Ginásio Estadual Orsina de Fonseca, também fundado no Rio de Janeiro, em 1898, para deficientes físicos e visuais; e o aparecimento das *escolas de ensino emendativo*, a partir das discussões da década de 1930, como a Escola Estadual de Ensino Emendativo (1967) de Carangola - MG, instituição especializada na deficiência motora, visual, múltipla, auditiva e para “crianças portadoras de problemas de conduta”. O surgimento dos grupos escolares, no fim do século XIX, e a constante criação de escolas particulares ao longo do XX vão propiciar a organização de instituições para pessoas com deficiência nos estados brasileiros, que, em geral, se limitava à educação de grau primário.

O Instituto Benjamin Constant passa a ter autorização para ministrar o curso Ginásial em 1934. Ele vai permanecer como a única escola especializada somente na deficiência visual até 1909, com a fundação do Instituto dos Cegos do Recife, em Pernambuco. Após essa data, outras instituições são inauguradas, tais como: o Instituto São Rafael (1927), em Belo

Horizonte – MG; o Instituto de Cegos Padre Chico (1928), em São Paulo – SP; o Instituto de Cegos da Bahia (1933), em Salvador - BA (com escola fundada em 1937); o Instituto Santa Luzia (1941), em Porto Alegre – RS; o Instituto de Cegos do Brasil Central (1942), em Uberaba – MG; o Instituto Paranaense dos Cegos (1944), em Curitiba – PR; Instituto dos Cegos da Paraíba (1944), em João Pessoa – PB; o Instituto dos Cegos de Campina Grande (1952), em Campina Grande - PB (com primeira sede em 1959); a Escola de Cegos do Maranhão (1967), em São Luís – MA; o Instituto dos Cegos do Estado de Mato Grosso (1979), em Cuiabá – MT; a Escola Joana Rodrigues Vieira (1982), em Manaus – AM; entre outras instituições e escolas especiais (SAC, 2014).

No ano de 1945, em São Paulo, foi implantado o primeiro curso de especialização de professores na área da deficiência visual no Instituto de Educação Caetano de Campos e, em 1950, foi instalada, na mesma instituição, a primeira classe braille do Estado de São Paulo, regulamentada em 1953. “Nessa mesma década se admitiu a matrícula do aluno cego no 2º ciclo do curso secundário e o Conselho Nacional de Educação permitiu oficialmente o ingresso de estudantes cegos em Faculdade de Filosofia.” (MASINI, 1993, p. 63). A partir dos diversos cursos de especialização na área de deficiência, aliados ao Movimento Nacional e Internacional da Pessoa com Deficiência, que se fortaleceu a partir das décadas de 1960 e 1970, houve a realização de políticas no âmbito da educação inclusiva.

Essas lutas se refletiram na LDB nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), que no seu artigo 88 propõe que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” e na Lei nº 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989), reafirmando a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Em São Paulo – SP, o Decreto municipal nº 45.415 de 2004 (SÃO PAULO, 2004) assegurou a matrícula de todo e qualquer educando nas classes comuns e, finalmente, a proposta de educação inclusiva se consolida pela homologação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e por outras leis publicadas posteriormente.

CAPÍTULO 3. USO E ANÁLISE DA ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A visão é uma experiência que se desenvolve ao longo da infância, da mesma forma como a fala é construída. Por meio da percepção, as diferentes imagens produzidas pelo movimento e percebidas pela visão são compreendidas pelo nosso corpo à medida que crescemos, “aprende-se a ver como se aprende a falar, identificando e memorizando cada código, cada elemento, associando similaridade, reconhecendo diferenças, delineando sentidos.” (DUARTE, 2004, p. 6). Aqueles que enxergam e possuem, desde cedo, a totalidade dos sentidos, fazem correlações naturais entre eles, criando o mundo percebido pela visão, um mundo de objetos, conceitos e sentidos visuais (SACKS, 2006).

Para compreender o mundo por meio da visão, é preciso, portanto, aprender a ver. Como coloca Merleau-Ponty (1999), para que a minha visão compreenda onde no espaço está o meu dedo (que visto com o olho direito situa-se em um lugar e com o olho esquerdo está situado em outro) é necessário que eu sinta as imperfeições e erros da minha própria visão, para depois perceber a visão em si. Isso significa que a visão só se torna uma única quando seus órgãos sensíveis passam a ver como um único órgão, como um único corpo. Ação que não se realiza por meio de um aprendizado mental ou exercício do consciente, o corpo é que se ordena a partir de uma síntese corporal. Nesse sentido, os saberes latentes ao corpo conceituam o mundo de acordo com nossa experiência, e isso acaba por influenciar a nossa percepção visual, pois uma roda de madeira no chão não é para a visão aquilo que é uma roda carregando um peso, assim como a vela acesa que causa repulsa à criança depois de queimar-se, ou seja, “a visão já é habitada por um sentimento que lhe dá uma função no espetáculo do mundo, assim como em nossa existência.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 83).

A experiência de ver é corporal, não se dá apenas como um sistema de percepção físico-química do organismo humano por meio das conduções neurais. Segundo Merleau-Ponty (1999), “o vermelho e o verde não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto.” (p. 25). O objeto só é percebido visualmente se consideradas as várias outras “forças” que o influenciam, tais como textura, cor, sombra, jogos de luz, enfim, os elementos que o compõem espacialmente. Só percebemos visualmente os objetos no mundo se o mesmo se faz presente em superfície sensível e se ele for passível de observação.

Nós construímos, pela ótica e pela geometria, o fragmento do mundo cuja imagem pode formar-se a cada momento em nossa retina. Tudo aquilo que está fora desse perímetro, não se refletindo em nenhuma superfície sensível, não age sobre nossa visão mais do que a luz em nossos olhos fechados. Deveríamos portanto perceber um segmento do mundo contornado por limites precisos, envolvido por uma zona

negra, preenchido sem lacunas por qualidades, apoiado em relações de grandeza determinadas como as que existem na retina. Ora, a experiência não oferece nada de semelhante e nós nunca compreenderemos, a partir do mundo, o que é um campo visual. Se é possível desenhar um perímetro de visão aproximando pouco a pouco os estímulos laterais do centro, os resultados da mensuração variam de um momento ao outro e nunca se chega a determinar o momento em que um estímulo inicialmente visto deixa de sê-lo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 26)

Merleau-Ponty (1999) também coloca que o olhar é comparável à bengala do cego:

O olhar obtém mais ou menos das coisas segundo a maneira pela qual ele as interroga, pela qual ele desliza ou se apoia nelas. Aprender a ver as cores é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um "eu penso": ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. (p. 212)

Segundo essa concepção de corpo, Caminha (2014) aponta que aquilo que é percebido não pode ser isolado da paisagem perceptiva que forma a minha visão, e o mundo visível coexiste com essa minha visão, mas também existe sem mim, pois a visão tem poder de realizar a experiência de ver e, ao mesmo tempo, nos dá acesso ao mundo em sua exterioridade.

Não se pode admitir um mundo visível sem um sujeito que o veja, mas tal sujeito não realiza a experiência de ver se o mundo não for visível para ele. Existe uma dupla situação que marca o caráter paradoxal da visão: para se admitir a efetividade da experiência de ver, precisamos apelar para uma dimensão subjetiva que exige um olhar que se dirige para ver às coisas e, ao mesmo tempo, para se garantir que alguém possa ver, precisamos recorrer à exigência de que as coisas sejam visíveis. Nesse sentido, o aparecimento do mundo depende de minha visão particular, mas, para poder efetivamente ver, minha visão precisa entrar em contato com um mundo visível independente dela. (CAMINHA, 2014, p. 63-64)

Segundo Brun (1991), “as distâncias segundo as quais este mundo está organizado são muito mais representadas do que vividas” (p. 171); a visão, portanto, nos oferece uma ilusão em perspectiva, “a extensão visual é sempre uma extensão onde as coisas estão afastadas de nós e onde nós estamos afastados delas.” (p. 171). No que se refere ao campo visual, Merleau-Ponty (1999) destaca que tê-lo significa ter acesso e abertura a um sistema de seres visuais disponíveis ao meu olhar, sem que eu tenha que me esforçar para percebê-los, “é dizer portanto que a visão é pré-pessoal; e é dizer ao mesmo tempo que ela é sempre limitada, que existe sempre em torno de minha visão atual um horizonte de coisas não-vistas ou mesmo não-visíveis.” (p. 292). A percepção do visível se faz no mundo e em mim e é pelo corpo que se expressa o meu ponto de vista sobre o mundo. Habitamos, como diz Caminha (2014), a nossa própria visão:

O visto depende de um sujeito que vê, mas esse está encarnado na visão. Eis razão de um ponto sempre cego, pois a visão nunca pode sobrevoar o mundo visível. Tudo

o que se faz visível é sempre limitado pela nossa condição de ser sempre no mundo. Toda visão é sempre minha visão, mas também é sempre visão do mundo e a partir do mundo que se faz visível. É impossível se ausentar do mundo para vê-lo. (p. 66)

A nossa condição de ser no mundo faz com que o visível tenha sempre aspectos invisíveis, pois a percepção visual gera uma aproximação daquilo que se vê e uma distância do que não é visto, revelando uma “cegueira da visão”. A visibilidade é dinâmica e, por não haver olhar sem ponto de vista, sempre há aquilo que não pode ser percebido, revelando aspectos invisíveis dentro do mundo visível. Tudo aquilo que é visível se reporta a um horizonte. Sua aparência se dá apenas se referindo a outros visíveis. O mundo visível, que permite uma figura aparecer, nunca é um fundo inerte e recuado, pois toda unidade visível é fruto de um jogo de tensões no interior de uma paisagem visual.

Biologicamente falando, indivíduos de diferentes sociedades possuem o mesmo sistema ótico ou neural, contudo seus modos de descrever e representar o mundo são diferentes, já que eles possuem maneiras distintas de perceber esse mundo. As próprias imagens mentais produzidas pelos indivíduos mudam de acordo com a forma com a qual a visualidade se expressa na sociedade. Como coloca Knauss (2006), as representações visuais reordenam o mundo a partir do olhar, definem modos de ver. Portanto, pode-se dizer que o olhar e as formas de ver e representar são construídas socialmente e culturalmente.

Com a chegada do século XXI, as mudanças na configuração da imagem, que passa a ter um caráter digital, imaterial, automatizada, altamente reproduzível e com maior definição, brilho e cor, ou seja, com maior capacidade de representação “fidedigna” da realidade, apesar de poder criar sua própria realidade, também refletem em mudanças na percepção. Como as técnicas figurativas são meios de perceber e de interpretar o mundo (COUCHOT, 1993), essas transformações “implicam necessariamente mudanças de pensamento e de visualidade” (FABRIS, 1998 p. 219). Considerando essa característica da atualidade, Fabris (1998) coloca:

Faz-se necessária, pois, uma visão histórica e antropológica da relação entre técnica e cultura, capaz de fornecer ao educador da atualidade a exata dimensão dos diferentes momentos de um diálogo, que não pode ser tomado como absoluto, mas que deve ser visto em suas interações e em suas contradições. Se o universo da técnica e da tecnologia gera novos modos de pensamento e de visualidade, é sobre essas articulações temporais que deverão incidir seu discurso, sem transformar uma articulação possível num modelo a partir do qual irão ser julgadas as estruturas anteriores e posteriores. Não se trata, portanto, de depreciar toda a arte anterior ao advento das novas tecnologias, por não oferecer suas possibilidades de manipulação e de interação, nem de julgar as propostas oriundas destas a partir de categorias estéticas tradicionais, incapazes de dar conta de sua dimensão antes de tudo projetual. (p. 219)

A partir de tais reflexões, é possível perceber o importante papel da escola no uso das imagens e da visualidade nas práticas pedagógicas com seus alunos. Contudo, como afirma Reily (2006), “a escola demonstrou conceber que a imagem é importante para a criança que não sabe ler, mas depois, deve ser gradativamente substituída pela escrita, até ser eliminada por materiais didáticos escolares.” (p. 25). Essa característica do ensino precisa ser repensada, pois, como a mesma autora afirma, a linguagem visual é um veículo sógnico, da mesma forma que a escrita, a musical ou a linguagem oral. Ela, portanto, pode veicular conhecimento de alta qualidade. Isso significa que o professor precisa avaliar criticamente as imagens que acompanham seus materiais pedagógicos ao escolher aqueles que serão utilizados em sala.

Este capítulo pretende refletir sobre as possibilidades de leitura da imagem iconográfica no ambiente escolar a fim de que a interação com as diferentes formas de visualidade possam dar-se de maneira crítica e historicizada. No ensino de História, esse recurso didático traz grandes possibilidades para a compreensão dos seus conteúdos e tem sido cada vez mais utilizado como representação da realidade vivida e como fonte documental. Pretende-se, por fim, refletir sobre possibilidades de tornar a imagem iconográfica acessível aos alunos cegos, sujeitos cada vez mais presentes em sala, devido às políticas públicas de inclusão. Ancorando-se nas concepções de corpo e na percepção trazidas por Merleau-Ponty, propõe-se uma abordagem de ensino multissensorial que dê conta de acessibilizar a iconografia em toda a sua complexidade.

3.1. Leitura de Imagens

De acordo com Sardelich (2006), a expressão *leitura de imagens* começou a ser utilizada na área de comunicação e artes no final dos anos 197, devido à explosão dos sistemas audiovisuais. Segundo a autora, “essa tendência viu-se influenciada pelo formalismo, fundamentado na teoria da *Gestalt*, e pela semiótica” (p. 205). Para Sardelich (2006), há o entendimento de que as imagens incorporam em si diversos códigos e que, para uma leitura crítica desse material visual, é necessária a compreensão de tais códigos. Como exemplo de tentativa de compreensão e interpretação dos dados visuais, está o trabalho de Arnheim (2005), que determina dez categorias visuais básicas para se compreender a imagem. Dentre elas estão: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. “Nesse modelo o espectador desvela nas imagens os esquemas básicos, explora a imagem em uma integração das várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidade expressivas.” (SARDELICH, 2006, p. 206).

Ainda de acordo com a autora, “a proposta da leitura de imagens de tendência formalista fundamenta-se em uma ‘racionalidade’ perceptiva e comunicativa que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação” (SARDELICH, 2006, p. 206). Além do proposto por Arnheim, essa abordagem também tem, no trabalho de Dondis (1997), um de seus alicerces. Dondis vai propor um sistema para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão da mensagem visual por meio da análise de estruturas básicas de composição da imagem. Esse processo, ela o denomina “Alfabetização Visual”. Segundo a autora, “a invenção da câmera e de todas as suas formas paralelas, que não cessam de se desenvolver, criou, por sua vez, o imperativo do alfabetismo visual universal, uma necessidade que há tanto tempo se faz sentir.” (DONDIS, 1997, p. 1). Por essa razão, tal alfabetismo serviria para refinar a compreensão dos conteúdos presentes no suporte visual.

Na prática, o alfabetismo visual “significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações” (DONDIS, 1997, p. 3) e que implica em meios de ver e compartilhar o significado com certo nível de universalidade. Para Dondis (1997), nos meios modernos de comunicação, o visual predomina, e o verbal tem a função de acréscimo. Por essa razão, a autora vai sugerir uma série de métodos de composição e design que levam em conta a diversidade da estrutura do modo visual. Nesse sentido, a fim de ser alfabetizado, o leitor de imagens necessita compreender três níveis de recepção e expressão da imagem: o simbólico (aquilo que dá significado à imagem), o representacional (aquilo que vemos e identificamos no meio ambiente e expressa fidedignamente o que se vê) e o abstrato (a qualidade sinestésica do fato visual, seus elementos visuais puros).

Considerando que “os conhecimentos em profundidade dos processos perceptivos que regem as respostas aos estímulos visuais intensifica o controle do significado” (DONDIS, 1997, p. 49), a autora destaca a importância da percepção visual e estabelece categorias para a análise da imagem, tais como a de equilíbrio, tensão, nivelamento e aguçamento, atração e agrupamento, positivo e negativo. Defende, ainda, a necessidade de conhecer os estilos artísticos e as diferentes formas de expressão da arte e a importância da compreensão sobre as formas de manipulação de elementos visuais feitas por diferentes técnicas. Tudo isso somente seria possível pela identificação de elementos básicos da imagem: ponto, linha, forma, cor, textura, tom, direção, dimensão, escala e movimento.

São muitos os pontos de vista a partir dos quais podemos analisar qualquer obra visual; um dos mais reveladores é decompô-la em seus elementos constitutivos, para melhor compreendermos o todo. Esse processo pode proporcionar uma profunda compreensão da natureza de qualquer meio visual, e também da obra individual e da pré-visualização e criação de uma manifestação visual, sem excluir a interpretação e a resposta que ela se dê. (DONDIS, 1997, p. 52)

O que importa aqui ressaltar é que as decisões feitas pelo autor na composição de uma imagem determinam a forma do seu objeto e os seus significados, tendo forte multiplicações com relação ao que é percebido pelo espectador (DONDIS, 1997). De acordo com Dondis (1997), “qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado.” (p. 22). A partir de tais premissas que entendem a relevância de perceber os significados compartilhados entre forma e conteúdo, e considerando a importância de um alfabetismo visual que vá além do aspecto formalista da imagem, mas que trate principalmente das questões informativas e interpretativas do documento iconográfico, serão destacadas, adiante, outras possibilidades de leitura de imagens.

3.1.1. Método iconográfico/iconológico

Nas décadas de 1920 e 1930, foram lançadas e disseminadas as bases da análise iconográfica/iconológica para uma interpretação dos documentos iconográficos. Um de seus principais teóricos foi Erwin Panofsky; para o autor a iconografia “é o ramo da história da arte que trata o tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma” (PANOFSKY, 2014, p. 47). O método desenvolvido por Panofsky dá ênfase aos conteúdos intelectuais do trabalho de arte e, dessa forma, torna-se possível ler imagens a partir da compreensão dos seus simbolismos. Para tanto, são estipulados três momentos a fim de se realizar essa leitura.

O primeiro momento, conhecido como *descrição pré-iconográfica*, trabalha com os “significados naturais” de uma imagem a partir da identificação de formas puras, de configurações de linha e cor, representações de objetos naturais, acontecimentos e percepções de qualidades expressivas (situações, gestos e poses) presentes em uma obra de arte. Segundo Panofsky (2014), o que se aborda é o “tema *primário* ou *natural*”, que pode ser *factual* ou *expressional*, referente às expressões e aos fatos visualmente presentes. Para o autor: “O mundo das formas puras assim reconhecidas como portadoras de significados primários ou naturais” (p. 50), ou seja, de todos esses motivos que se expressam e constituem uma *descrição pré-iconográfica*. Tal momento descritivo tem embasamento na história dos estilos, no conhecimento das formas, e, por ser verbalizado, já seria uma descrição analítica com certa carga interpretativa.

A segunda etapa, a *análise iconográfica*, aborda o significado convencional dado à

imagem, identificando acontecimentos, temas, personagens, alegorias, metáforas, estórias contadas, conceitos manifestados e assuntos expressos. Para Panofsky (2014), o que está em pauta são o tema secundário ou as convenções estabelecidas socialmente. Embasada no que o autor chama de “história dos tipos”, tal análise pressupõe maior familiaridade com objetos e temas provenientes de manifestações da cultura, de textos literários e de outras expressões pictóricas que mantenham alguma relação de sentido com a obra a partir da percepção das convenções socioculturais.

Por fim, a *interpretação iconológica* trata dos “significados intrínsecos” ou conteúdos da imagem. Este “é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra.” (PANOFSKY, 2014, p. 52). Considerada por Panofsky (2014) como o momento em que a análise da iconografia se torna interpretativa, essa etapa situa-se na descoberta dos valores simbólicos de uma imagem. Para o autor, a interpretação iconológica deve provir de uma intuição sintética embasada em uma “história dos sintomas culturais”, ou seja, no significado intrínseco de tantos outros documentos da civilização historicamente relacionados à determinada imagem e seus significados ou interpretações. Assim, fontes que se relacionem com tendências políticas, poéticas, religiosas, filosóficas e sociais influenciam os conteúdos do que está sendo analisado. Para Burke (2004), nessa análise, “as imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura” (p. 46).

Panofsky considera a iconologia como a ciência da imagem, onde os conteúdos, os simbolismos e seus significados são descobertos correlacionando a produção pictórica com aspectos da cultura. Havia nessa perspectiva a crença de que a compreensão do espírito da época, o *Zeitgeist*⁶⁷, possibilitaria ao iconólogo entender os conceitos de determinada cultura e sociedade para fugir dos erros e do anacronismo. Dessa forma, como colocado por Neiva (1993), seria possível justapor séries iconográficas, fontes literárias e outras formas de expressão da cultura, por existirem forças criativas que operam na produção figurativa e que se organizam a partir de modelos criativos provenientes da cultura. Existiriam, portanto, variações e repetições na arte, devido a uma totalidade que influencia estes trabalhos.

A significação iconológica de uma imagem deve ser definida pelo modo através do qual estão condensadas as soluções composicionais, incluindo-se aí até mesmo as escolhas dos materiais que fazem a obra, além das ilustrações figuradas de textos filosóficos, políticos, religiosos ou científicos e os valores simbólicos dessa cultura.

⁶⁷ A palavra alemã *Zeitgeist* pode ser compreendida como “o espírito do tempo” ou “espírito da época”, ou seja, o conjunto de todo conhecimento humano acumulado ao longo dos tempos que se apresenta em um dado momento da história. É o “status intelectual e cultural” de uma sociedade em dado momento no tempo.

Portanto, a iconologia decifra esses valores simbólicos em relação direta com as soluções figurativas apresentadas pela imagem. (NEIVA, 1993, p. 18)

O método iconográfico/iconológico é criticado, contudo, por seu caráter especulativo e intuitivo. Para Burke (2004), “os iconologistas correm o risco de descobrir nas imagens exatamente aquilo que eles já sabiam que lá se encontrava, o *Zeitgeist*” (p. 51). Outra crítica feita sobre o método é que a iconologia vai “adotar a ideia de homogeneidade cultural de uma época” (Burke, 2004, p. 52), como se todos os participantes de um determinado contexto estivessem comungando de uma cultura coerente, semelhante e comum. Ou seja, esse enfoque, muitas vezes, é indiferente ao contexto social, indo contra as ideias que envolvem a História Social da Arte. Os significados presentes nas imagens passam a ser refletidos sem se pensar sobre as questões sociais que as envolvem, tais como o que se refere à sua autoria, ao público e à recepção.

Por ser um método logocêntrico, criticado por privilegiar o conteúdo à forma, assumindo que a iconografia ilustra ideias, essa leitura de imagens se torna frágil quando colocada diante de expressões pictóricas não figurativas, como as provenientes da arte abstrata. A análise dos temas que não fazem referência direta ao real fica defasada. O mesmo ocorre com as imagens de paisagens em cuja leitura, os níveis analítico e interpretativo parecem ser pouco relevantes. De modo geral, o interessante dessa leitura é considerar que estruturas culturais e sociais, que estão no imaginário de um grupo, cultura ou época, influenciam nas formas de representação. E que, mesmo após o advento da fotografia, do cinema e da imagem digital, essa interferência continua a existir. Isso colabora com a importância dada à familiarização com os códigos culturais do contexto a ser analisado, a fim de se decifrarem os vários aspectos de uma imagem.

3.1.2. Enfoque psicanalítico

Em seu livro *Testemunha Ocular* (2004), Peter Burke aponta para outros enfoques de leitura de imagens que diferem do iconográfico/iconológico proposto por Panofsky. Entre eles está o enfoque psicanalítico. Para o autor, essa forma de se analisar a iconografia privilegia os símbolos e as associações inconscientes atribuídos às obras. Tal enfoque entende que o inconsciente tem papel importante na criação e no imaginário dos artistas. Por meio da observação de detalhes, por exemplo, poderiam ser visualizadas as fantasias, as ideias e os desejos representados pelo autor. Outra possibilidade é o seu uso no estudo de mensagens correntemente ocultas em propagandas publicitárias.

Contudo, Burke (2004) afirma que a psicanálise não aborda as atitudes dos seres humanos diante do seu contexto social, cultural ou político; ela apenas dá atenção ao que é da esfera pessoal do indivíduo. Além disso, não haveria como provar que determinadas obras ou aspectos delas tenham sido projeções do inconsciente do autor, por não existirem estruturas metodológicas científicas que possam embasar esse tipo de análise. Desta maneira, a leitura psicanalítica da iconografia tem dificuldades em ser utilizada por historiadores devido ao seu caráter especulativo.

3.1.3. Análise semiótica da imagem

Com base em Semiótica, encontramos uma certa maneira de realizar a análise da iconografia e de outras formas de expressão da linguagem que se tornou muito popular ao longo do século XX. Com a finalidade de compreender as imagens como um sistema de códigos presentes na linguagem visual, Santaella (2012) afirma que a semiótica é uma “ciência que tem por objetivo de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção e significado de sentido” (p.19).

De acordo com Joly (2007), “abordar ou estudar certos fenômenos sob o seu aspecto semiótico é considerar o seu modo de produção de sentido, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações.” (p. 30). A autora destaca que, nesse campo, existem duas vertentes diferentes de estudo que devem ser consideradas: a Semiótica e a Semiologia. A primeira, de origem americana, é designada como uma filosofia da linguagem, tendo como um dos seus principais teóricos o filósofo Charles Sanders Peirce. Já a segunda, de origem europeia, é percebida como o estudo das linguagens específicas, tais como o teatro, a propaganda, o gesto, a imagem etc. e teve como representante o linguista Ferdinand de Saussure. Segundo Joly (2007), as duas designações são construídas a partir do *signo* – aquilo que é percebido e a que atribuímos alguma significação.

Para a Semiologia, o signo mantém uma relação binária entre dois polos: o significante, aquilo que é percebido, e o significado, aquilo que ele representa - seu interpretante. Na Semiótica de Peirce, consideramos três classes ou elementos fundantes do signo: o ícone, quando o significantes mantém uma relação de analogia com o que representa; o índice, que mantém uma relação causal de contiguidade física com o que representa e o símbolo, que mantém com o seu referente uma relação de convenção (JOLY, 2007).

Também conhecida como “enfoque estruturalista” (BURKE, 2004), a Semiótica trata a imagem como um sistema de signos, em que são feitas associações e contraposições desses, a

fim de melhor compreendê-la. De acordo com Burke (2004), estimulando a sensibilidade às oposições e inversões, a análise se volta mais para a relação dos signos do que para a decodificação dos mesmos, como é feito pelo método iconográfico/iconológico. Seguindo essa lógica, o foco é dar atenção à organização interna da imagem pelas oposições entre suas partes. Outra característica importante destacada por Burke (2004) é que, na semiótica, tanto a seleção como as ausências conscientes de elementos em uma imagem são levadas em consideração para o seu estudo, havendo a necessidade de analisar as legendas e os títulos como parte integrante dos signos que as compõem.

Um dos problemas colocados por Burke (2004) é o fato de o enfoque semiótico considerar a imagem e a arte como linguagem, acreditando que esta tem um significado, sem ambiguidades, que há um código a ser quebrado e que o quebra-cabeça da imagem tem uma solução única. A crítica, portanto, se faz pela sua lógica reducionista, que não dá margem para divergências ou para a iniciativa humana. Segundo o autor, “os estruturalistas são criticados por uma falta de interesse em imagens específicas (que eles reduzem a simples padrões), e também com uma falta de preocupação com a mudança” (BURKE, 2004, p. 222). Para o autor, há menos interesse em decodificar elementos específicos da imagem do que na possível relação estabelecida entre eles.

Em contrapartida, Burke (2004) também destaca o interesse dos chamados “pós-estruturalistas”, que vão enfatizar a polissemia e a indeterminação das imagens, preocupando-se com a instabilidade e multiplicidade dos seus significados. Os defensores do “pós-estruturalismo” também se interessam pelas tentativas dos produtores de imagens de impor rótulos ou tentar controlar suas imagens. O autor, contudo, expõe que tal grupo tem a presunção de considerar que qualquer significado atribuído a uma representação visual é tão válido quanto qualquer outro, o que pode levar a uma interpretação pouco objetiva e muito abrangente da linguagem visual (BURKE, 2004).

Por fim, Burke (2004) também coloca que é essencial o entendimento sobre as respostas reais às representações visuais, por meio de uma “história cultural da imagem” ou “antropologia histórica da imagem”, onde ocorrem reconstruções das “regras ou convenções, conscientes ou inconscientes, que reagem a percepção e a interpretação de imagens numa determinada cultura” (p. 227). Afirma, ainda, que compreender as reações e interpretações da imagem, de acordo com o “olho da época”, é tratado como fundamental, pois aborda as diferenças de percepções entre a difusão de uma mensagem visual e sua recepção, revelando questões sobre a história social, preferências e gostos.

3.1.4. O *Punctum* e o *Studium*

Caminhando em uma direção não muito alinhada aos seus estudos de Semiologia, Roland Barthes, em seu livro *A Câmara Clara* (1984), pontua dois conceitos que ajudam a refletir sobre a interpretação das imagens: *Studium* e *Punctum*.

Barthes (1984) afirma que reconhecer o *Studium* é ir ao encontro das intenções daquele que produz a imagem e estar em sincronia com elas e compreendê-las. Tal conceito é o que determina, por exemplo, que uma fotografia se torne objeto de arte, envolvendo também aspectos relacionados à sua técnica e produção. O autor afirma, ainda, que o *Studium* pode afetar o campo das emoções. Para Barthes (1984), "[...] posso ter um interesse geral, às vezes emocionado, mas cuja emoção passa pelo revezamento judicioso de uma cultura moral e política" (p.45), uma vez que "o que posso nomear não pode, na realidade, me ferir" (p.80).

Segundo o autor, o *Studium* é um aspecto coletivo da imagem que, por ser compartilhado culturalmente, evoca a nossa atenção ao analisá-la; é aquilo que, guiado pela nossa consciência, pelo olhar atento e objetivo, nós percebemos e compreendemos. Ele gera uma interpretação da imagem a partir do conhecimento prévio do espectador. Sobre o *Studium*, Barthes (1984) coloca: "percebo [...] em função de meu saber, de minha cultura" (p.44), e complementa que "[...] é culturalmente [...] que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações" (p.46). Este conceito, portanto, vai depender da cultura em que o indivíduo está inserido, para que a referência faça sentido e tenha semelhança com o vivido e sua memória. Ele é comum, sempre observável e mediado.

Já o *Punctum* é de ordem individual, pessoal, subjetiva e interpretativa. É o detalhe que chama a atenção do indivíduo ou o sensibiliza de maneira singular. É aquilo que é específico da interpretação e que nem sempre é percebido na relação com a imagem. Ele se lança sobre o espectador de forma insistente. De acordo com Barthes (1984), "não sou eu que vou buscá-lo (como invisto com minha consciência soberana o campo do *studium*), é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar" (p.46) e para percebê-lo, nenhuma análise, portanto, seria útil. Isso revela que nem toda obra de arte necessariamente vai atingir o *Punctum* do espectador, pois ele é de ordem pessoal e envolve questões que dizem respeito apenas ao indivíduo. Um *Punctum* para um observador pode ser diferente do de outro em uma mesma imagem. Como escreve Barthes (1984), "[...] dar exemplos de *punctum* é, de certo modo, entregar-me" (p. 69). É o elemento que foge à verbalização, "[...] é aquilo que eu acrescento à foto, e, no entanto, já está lá" (BARTHES, 1984, p.32).

3.1.5. A História Social da Arte

Segundo Knauss (2006), a História da Arte se formou como disciplina no fim do século XVIII, tornando-se sinônimo de história das belas artes, o que era acompanhado pela ideia de um estatuto especial da arte diante da cultura. O autor afirma que “nos anos 70, a história social da arte tentou opor-se ao princípio de tratar as obras de arte isoladas de uma circunstância cultural mais alargada de suas condições de produção e recepção, dirigindo a atenção para contextos de criação políticos e ideológicos” (p. 112). Entretanto, é afirmado que a História Social da Arte, por sua vez, não colocou em cheque a própria categoria de Arte.

Proveniente da História da Arte e da Sociologia da Arte, a História Social da Arte é um braço dos estudos históricos que pretende entender os processos artísticos e seu contexto social. A justificativa para tal é que o significado de uma imagem depende da compreensão desse cenário social. Cenário este “num sentido amplo, incluindo aí o ‘contexto’ geral, cultural, político, bem como as circunstâncias exatas nas quais a imagem foi encomendada e também seu contexto material, em outras palavras, o lugar físico onde se pretendia originalmente exibi-la.” (BURKE, 2004, p. 225).

De acordo com Burke (2004), existem vários enfoques dentro da História Social da Arte que competem entre si e se complementam. Tais enfoques podem enxergar a arte como reflexo da sociedade, da relação entre artista e público ou da relação entre artista e patrocinador, enfoques que passam por uma análise da imagem fundamentada em diversas teorias, tais como a feminista ou a da recepção. Uma investigação das obras que leve em conta as respostas do público às imagens, tanto as negativas quanto as positivas, e que ofereça grandes evidências sobre o seu contexto e a sua recepção. A História Social da Arte considera, por exemplo, desde a proibição ou não de determinados trabalhos artísticos, as preferências e gostos dos espectadores, até as respostas agressivas, postas como atos de vandalismo, sobre tais obras (BURKE, 2004).

A ideia é tratar as imagens como evidências, documentos históricos, refletindo sobre os graus de confiabilidade desta fonte sem desmerecer sua capacidade informativa, mas que tenha consciência sobre as forças que atuam sobre o documento e influenciam na sua mensagem. O intuito, aqui, pode ser o de compreender as convenções de representações correntes de uma determinada cultura, convenções que, muitas vezes, filtram informações sobre determinado contexto, mas que não excluem certos dados.

[...] mesmo que se constitua uma realidade montada e/ou uma alteração da mesma, fruto da imaginação de um ou mais componentes, a imagem fixada não existe fora de um contexto, de uma situação. Pedacos desse contexto são encontrados tanto no interior da imagem quanto no seu exterior. (SARDELICH, 2006, p. 209)

Para Burke (2004), a iconografia revela aspectos do passado que outras fontes não acessam, testemunho valioso quando os textos são poucos ou ralos. Deve-se, porém, também questionar a função destas imagens, o porquê de terem sido feitas. Elas tiveram, frequentemente, papel na construção cultural da sociedade. “As imagens são testemunhas dos arranjos sociais passados e acima de tudo as maneiras de ver e pensar do passado” (BURKE, 2004, p. 234), dando acesso diretamente às visões contemporâneas daquele contexto. O testemunho das imagens precisa ser colocado em uma série de contexto (social, político, cultural, material, etc.), levando-se em conta os interesses do artista/produtor, patrocinador, cliente e a função daquele suporte, sem desconsiderar a sua qualidade polissêmica e as ambiguidades contidas no mesmo. Esse foco deve ser dado principalmente às imagens mais realistas, como as fotografias, que usualmente são tratadas como reflexo da realidade.

Como coloca Maud (1996), a fotografia é um recorte temporal e espacial que revela apenas a visualidade, sem representar os demais sentidos; não guarda, portanto, características próprias à realidade das coisas. Entretanto, ainda que haja encenações nas chamadas “fotografias históricas”, elas são importantes instrumentos de análise do real, pois se baseiam em convenções socialmente aceitas como válidas, seguindo modelos de perspectiva historicamente estabelecidos. Seus significados são convencionados culturalmente, portanto; “a recepção da fotografia e sua compreensão pressupõem uma certa aprendizagem, ligada à interação dos códigos de leitura próprios à imagem fotográfica” (MAUD, 1996 p. 78).

Faz-se necessária, como qualquer outra fonte, a crítica interna e externa ao documento, ou seja, reflexões acerca de sua mensagem/conteúdo e de seu contexto de produção/recepção. Para isso, é preciso fazer perguntas à mesma, uma vez que as imagens não falam por si, questões estas que necessitam de certo distanciamento do historiador para com a fonte. Seguindo a linha de pensamento de Maud (1996), temos que dar foco tanto ao plano do conteúdo como ao plano da expressão. O primeiro leva em consideração a relação dos elementos da imagem com o contexto no qual se insere, remetendo-se ao corte temático e temporal feitos; o segundo pressupõe a compreensão das opções técnicas e estéticas (foco, enquadramento, iluminação, suporte etc.), as quais, por sua vez, envolvem um aprendizado historicamente determinado, que é pleno de sentido social.

Pelo fato de ser mais icônica, ou seja, registrar com grande semelhança determinadas parcelas da realidade, a fotografia possui elementos subjetivos mais difíceis de serem percebidos. Essa característica do material, muitas vezes, nos leva a crer que não há intenções por trás do mesmo, nem situações forjadas, manipuladas ou alteradas na representação. Para

Kossoy (1989), a atitude do fotógrafo diante da realidade bem como o “seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal” (p. 27). O autor aponta que o talento e intelecto do fotógrafo influirão no produto final, desde o momento da seleção do fragmento até sua materialização iconográfica. Ou seja, ela é testemunho e criação. Da mesma forma, podemos considerar essa característica em outras fontes visuais, tais como as pinturas naturalistas, que informam sobre a cena retratada e também sobre seu autor.

Entendendo que tipologias de imagens fornecem testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena e, como acontece com a fotografia, é recorrente a sua classificação como fragmento congelado de uma realidade passada, é possível refletir sobre a necessidade do intercruzamento de fontes, a utilização de séries históricas das imagens, a observação de detalhes, as ausências e presenças de elementos. De acordo com Maud (1996):

[...] à medida que os textos históricos não são autônomos, necessitam de outros para sua interpretação. Da mesma forma, a fotografia - para ser utilizada como fonte histórica, ultrapassando seu mero aspecto ilustrativo - deve compor uma série extensa e homogênea no sentido de dar conta das semelhanças e diferenças próprias ao conjunto de imagens que se escolheu analisar. (p. 88)

Sobre o assunto, Kossoy (1989) afirma:

Em conexão com as mais diversas fontes que informam sobre o passado, tem-se maiores elementos para compreender a atitude dos personagens estáticos e mudos e dos cenários parados no tempo, assim como possíveis pistas que esclareçam quanto à atuação do próprio fotógrafo que registrou seus temas segundo uma determinada intenção. Conjugando essas informações ao conhecimento do contexto econômico, político e social, dos costumes, do ideário estético refletido nas manifestações artísticas, literárias e culturais da época retratada, haverá condições de recuperar micro-histórias implícitas nos conteúdos das imagens e, assim, reviver o assunto registrado no plano do imaginário. (p. 80)

3.1.6. Relativizando a imagem-documento

Seguindo os estudos na área da História Cultural, Chartier (1988) afirma que nenhum texto, e podemos considerar aqui que nenhuma imagem, por mais objetivo que seja e ainda que guarde semelhanças com o real, “mantém uma relação transparente com a realidade” (p. 63). Nesse sentido, o autor relativiza a ideia de documento como prova histórica. A iconografia e as fontes de maneira geral se constroem a partir de modelos próprios estabelecidos pelos seus contextos e para compreender estes vestígios é necessário perceber como se deram as práticas de representação no período de sua produção.

As representações, presentes nessas fontes, são um conjunto de símbolos compartilhados e fornecidos por cada cultura que criaram possibilidades de expressão. São construções que os grupos sociais fazem sobre suas práticas e experiências. É por meio das

representações que se criam identidades. Na ótica da História Cultural, o real ganha um novo sentido, uma vez que ele existe apenas como representado, proveniente daquilo com que temos contato por meio dos documentos. Segundo Chartier (1988), a representação pode dar-se como exibição de uma presença, apresentação pública de algo ou de alguém, ou seja, instrumento de um conhecimento mediado que dá forma a um objeto ausente na atualidade através da sua substituição por uma “imagem”, que é capaz de reconstruí-lo em memória e de o figurar tal como ele o é.

Os sentidos presentes nas representações/documentos podem mudar com o tempo, uma vez que são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder e pelos conflitos de interesses dos grupos sociais. As representações são permeadas de discursos do poder, que não são neutros e que, muitas vezes, são forjados e autoritários, com o intuito de determinar a ordem social. O domínio político do discurso se encontra, portanto, ligado a variados meios de expressão, como os da iconografia, usado constantemente pelo poder e pela publicidade como formas de atrair e persuadir. Houve, portanto, recepções diversas dos significados das imagens ao longo da História. Hoje, com a internet, há um maior leque de observações e recepções, o que acaba por fragilizar as imposições colocadas pela mídia e pela cultura. Baseando-se nas ideias de Chartier (1988) e Certeau (2014), podemos pensar em como a imagem afeta o observador e o conduz a uma nova forma de compreensão de si e do mundo, por meio da apropriação do seu discurso visual.

Entretando, Certeau (2014) enfatiza a criatividade e inventividade das pessoas no contato com o consumo de imagens. Os sujeitos não são, aqui, meros espectadores passivos sobre a informação, pois possuem certa liberdade para interpretar, de acordo com as oportunidades colocadas, e realizam escolhas sobre essas informações. Seleção, usos e apropriações feitas a partir de um repertório, criando combinações entre o que é escolhido e colocando em novos contextos o que é apropriado. Ainda que a força do discurso midiático, oficial e das instituições seja impositiva sobre os leitores de imagens, no que diz respeito aos modos de apropriação dos grupos sociais, formas criativas sobre essa leitura da imagem acontecem, transformando os significados oficiais em outros diversos.

Também são variadas as leituras e apropriações dessas representações/imagens de acordo com seus leitores e contextos, uma vez que a cultura é apropriada e reapropriada constantemente pelos sujeitos (CERTEAU, 2014). Chartier (1988) coloca que o consumo cultural ou intelectual “constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor, o autor ou o artista, investiram na sua obra.” (p. 59). A interpretação do autor da imagem ou texto é uma dentre muitas, que não encerra essa dinâmica. O interessante é que Chartier

(1988) não separa produção de consumo, pois “a obra só adquire sentido através da diversidade de interpretações que constroem as suas significações” (p. 59). A relação com a imagem não é, portanto, passiva, mas uma atividade intelectual que gera re-apropriações do seu conteúdo. Todo texto é construção do seu leitor e a imagem, portanto, do seu observador, que lhe dá variadas significações.

É a partir das várias interpretações de uma imagem, que acaba por envolver o repertório cultural do observador, que podemos relativizar também todo o documento iconográfico que, em algum momento, adquire o status de obra de arte, seja ele figurativo ou não. Independente de ser mais fidedigna ao real ou mais “expressiva”, a produção da iconografia passa por aspectos de ordem estética e poética, que se fazem presentes na composição de uma pintura ou no enquadramento de uma fotografia. Nesse sentido, Dubois (2004) afirma:

[...] se a pintura, recorrendo num dado momento a instrumentos de perspectivistas como a câmara escura (e outros), procurava obter uma forma figurativa que mostrasse melhor o mundo “tal como o homem pode vê-lo” (e não só concebê-lo e nele acreditar), esta forma de analogia óptico-perspectiva continuava porém tributária de uma interpretação, de uma leitura, um tanto singular, que encontrava sua marca de subjetividade no fato de ser inscrita na tela pela mão do artista. Para muitos, era este realismo subjetivo e interpretativo que assegurava a dimensão artística da imagem pintada na tela. (DUBOIS, 2004, p. 50)

De acordo com Aumont (1995), o status de arte dado à imagem pode ser determinado por uma convenção social de caráter arbitrário ou pelo fato de o objeto ter o que é chamado de *aura* - um valor especial dado à imagem, algo fora do comum que tem prestígio particular. Ainda que Benjamin (1955) coloque que a *aura* se diluiu com o advento da fotografia e a possibilidade de reprodução das obras de arte, hoje temos novos valores “auráticos”, e o que torna uma imagem em objeto de arte vai depender, de acordo com Aumont (1995), da maior ou menor apreciação de seus contemporâneos e da sua cultura como um todo. O fato é que tanto imagens da arte como outras, mais objetivas, proporcionam certo prazer, prazer do observador da imagem (que tem certo vínculo com o prazer do seu criador). A imagem, por mais objetiva que seja, participa desse prestígio de criação e do prazer da invenção.

Mesmo que exista subjetividade na iconografia, estando esta carregada de ficção e do imaginário de determinada época e, ainda que não mantenha relação transparente com a realidade, é possível utilizá-la como documentação histórica, pois toda construção humana está impregnada das características de seus criadores, da cultura e da sociedade em que foi feita, e são várias as interpretações que recebem ao longo do tempo e que também sofrem influência destes e de outros aspectos. Não só na pesquisa histórica estas características da

iconografia precisam ser consideradas, mas também na sala de aula: quando o objetivo é realizar uma leitura das imagens históricas, a subjetividade da fonte iconográfica deve ser trabalhada e percebida como um dos seus elementos para reflexão.

3.2. Iconografia e Ensino de História

A partir de uma perspectiva intercultural, Candau (2010) entende a cultura como um contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução que visa à relação entre diferentes grupos de uma mesma sociedade. Nesse sentido, é possível pensar que o ensino de História também teria como objetivo questionar as relações de diferença e desigualdades hierarquizadas, marcadas pela discriminação, e que foram impostas pelos conteúdos tradicionais da disciplina. A educação parte para uma perspectiva de reconhecimento do outro, de diálogos de diferentes grupos sociais e culturais, enfrentando conflitos e construindo um projeto comum onde as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Para tanto é necessário abrir espaço para a construção de identidades a fim de haver o reconhecimento dessas identidades culturais. A não abertura para a diversidade pode provocar “a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.” (CANDAU, 2010, p.27). Isso é um ponto essencial para ser pensado e discutido quando trabalhamos com a presença de alunos com deficiência, historicamente segregados.

Pagès (2010) vai destacar que a História pode ser o antídoto para as “enfermidades sociais” contemporâneas, uma arma em prol da liberdade e formação de uma cidadania livre e solidária, dona do seu próprio futuro. Seguindo tal caminho, o ensino de História capacita os alunos para serem críticos em relação ao mundo, a partir do desenvolvimento de um pensamento histórico reflexivo, da temporalidade, da historicidade e da consciência humana. O ensino também ajuda a adquirir maturidade política ativa e participativa, uma consciência histórica capaz de relacionar passado, presente e futuro, permitindo aos alunos trabalharem com temas sociais e políticos da contemporaneidade e criando suas próprias opiniões, interpretações e posicionamentos. O autor também ressalta o desenvolvimento do sentido de identidade, respeito, tolerância e empatia com as mais variadas pessoas e culturas. Fala sobre o desenvolvimento da capacidade de construção do discurso e relativização de argumentos e da ajuda do ensino de história sobre a defesa dos princípios da justiça social, econômica e da luta contra discriminação e marginalização. Tudo isso considerando um ensino que pense a

atualidade, fomentando estudos comparativos, dando foco ao protagonismo das pessoas e não ao das nações ou instituições.

A disciplina é, portanto, não só educativa, formativa e emancipadora, “possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (FONSECA, 2003, p. 89), mas também entende que “o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais” (FONSECA, 2003, p. 89). Ela ajuda a contribuir para que o aluno questione o poder estabelecido sobre ele, por meio dos espaços delimitados, dos objetos desejados e consumidos e das materialidades impostas (CALAZANS, 2014).

Compreendendo que a sociedade possui situações de apartação social e cultural, separando e hierarquizando os grupos, e, entendendo que a luta de tais grupos por seus direitos e cidadania têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais que buscam legitimar e preservar privilégios (MOREIRA; CAMARA, 2010), passa a ser fundamental propiciar uma formação que informe sobre essas diversas formas de discriminação, para que se entenda sua gravidade, e que estimule uma imagem positiva dos grupos discriminados, tais como os das pessoas com deficiência. A escolha de ferramentas e recursos didáticos, como as imagens iconográficas, deve ser pensada a partir desses pressupostos, quebrando os conceitos construídos historicamente que reforçam os estereótipos, propiciando o debate, articulando as diferenças e fazendo nascer novos posicionamentos que fortaleçam essas identidades marginalizadas.

3.2.1. Seleção da iconografia

No processo de seleção de documentos, Bittencourt (2011) expõe que devem ser feitos apontamentos sobre a atratividade da fonte histórica e a complexidade da mesma para possível uso em sala. É considerada a adequação ou não de acordo com a idade dos alunos e os objetivos do ciclo de ensino e do professor. A análise documental pode, assim, favorecer no domínio de conceitos e na formulação de *generalizações*. Como exposto por Molina (2007), as funções associadas à utilização das imagens no ensino de História são: “interessar, tornar compreensível o complexo/ abstrato, documentar, memorizar, mostrar novos aspectos, evocar, interligar, explorar aspectos ocultos, transmitir pontos de vista, emoções, tornar a aula mais atraente e convencer os alunos de um ponto de vista.” (p. 25). A autora ainda destaca as contribuições que este recurso dá para o diálogo e a maior fluência promovida pela possibilidade de imaginar. Assim, o papel do docente é ensinar ao aluno como captar e

valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adição, o percurso da narrativa histórica (SCHMIDT; CAINELLI, 2004). Essas ações são feitas por meio de levantamentos de problemas nas narrativas históricas.

A organização e escolha das imagens e fontes documentais pode-se dar a partir de temas e questões trazidas pelos próprios alunos ou mesmo de problemas vivenciados pela comunidade escolar e pela sociedade contemporânea. Fonseca (2003) coloca que a organização do ensino por temas e problemas, a partir dos anos 1980, rompe com a linearidade, o determinismo e a cronologia e tem como ponto de partida os problemas da realidade social vivida, concebendo professores e alunos como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. No que diz respeito ao aluno cego, os problemas envolvendo a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, bem como as representações do deficiente visual na História, seu protagonismo como agente social ou a ausência dele, podem ser pontos de partida para o debate e para a escolha dessas fontes/imagens. Dessa forma, a prática docente volta-se para o real, assumindo uma posição investigativa em sala, a fim de construir uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido.

Schmidt e Cainelli (2004) reafirmam que, mesmo antes de entrarem na escola, os alunos já possuem uma série de representações sobre o mundo que os cerca. Assim, eles conseguem efetivar ideias sobre o mundo social de acordo com essas representações. Sendo um processo cognitivo e articulado, os novos fenômenos trabalhados no ensino se misturam de forma dialógica com aquilo que foi estabelecido pela experiência, possibilitando o desenvolvimento dos conceitos históricos e da compreensão das temporalidades.

Na atualidade, devido ao uso extensivo da televisão, computadores, *tablets* e celulares, há uma nova configuração das interações feitas com as imagens, jamais vista. De acordo com Saliba (2001), “vivemos em uma espécie de intoxicação visual, na qual o conhecer se reduziu ao ver, o estou vivendo, substituiu o eu compreendo, e quando não há nada a acrescentar, as pessoas dizem: está tudo visto” (p.124). O autor ainda coloca que, em excesso, tais imagens passam a banalizar o que chama de “inteligência da imagem”. Nesse contexto, torna-se papel da escola preocupar-se com as leituras superficiais feitas pelos alunos e é papel do professor de história ordenar as imagens no tempo por meio de operações críticas, tentando quebrar o efeito de realidade que elas provocam. Muitas vezes, há a confusão entre o acontecimento e a imagem, entre o que os alunos vêem, uma representação, e o que de fato aconteceu, o real.

Segundo Molina (2007), devido à atual difusão de imagens, “vemos, mas não enxergamos, naturalizamos nosso olhar, dessensibilizamos nossa percepção” (p. 27). Nessa mesma linha, Bittencourt (2011) pontua: “a visualização muito corriqueira das imagens na

sociedade contemporânea e o uso intenso de fotografias na vida cotidiana anulam a percepção do observador, situação que complica a leitura de imagens” (p. 366). Fica, portanto, a reflexão do quão responsáveis são os professores pela visão simplista e naturalizada que existe sobre os acontecimentos, fatos e personagens nas nossas narrativas históricas, resultado dessa falta de sensibilização e olhar crítico.

O professor deve ficar, também, atento às imagens canônicas ou imagens coercitivas. Essas são aquelas fontes iconográficas recorrentes no ensino de história e muito frequentes nos livros didáticos da disciplina. De acordo com Saliba (1999), são coercitivas, pois “nos impunham uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provoca nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir, a comparar” (p. 438). Seriam, portanto, aquelas que não nos levam mais a pensar e refletir sobre sua materialidade. Essas imagens acabam por exercer efeitos subliminares de identificação coletiva e, muitas vezes, são acompanhadas de textos ou legendas tão canônicas quanto.

Saliba (1999) defende que a relação que se estabelece com as imagens é emocional. Emoção de quem vê o suporte, de quem a produz e de quem é representado. O autor afirma que as melhores imagens são aquelas que provocam uma reação emocional e fogem das banalizações, qualquer que seja a emoção, de espanto, admiração, repulsa etc. As imagens, de maneira geral, ainda que canônicas, “são essenciais para reconhecer algumas grandes referências cronológicas e os tempos fortes da história das sociedades.” (SALIBA, 1999, p. 449), pois integram o aluno no imaginário da sociedade e fazem com que ele seja crítico aos significados compartilhados pela mesma.

3.2.2. A iconografia nos livros didáticos de História

De acordo com Molina (2007), é usual que professores recorram a imagens para a transmissão aos alunos de certos conteúdos programáticos, a fim de motivá-los, captar atenção ou estabelecer conexões com temas apresentados. “Observamos, porém, um predomínio da palavra oral e da palavra escrita e uma insistência na comunicação, muitas vezes, pouco diversificada, restringindo o suporte visual meramente à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado.” (MOLINA, 2007, p. 24). A valorização do texto escrito em detrimento da iconografia é uma realidade que, como afirma Bueno (2011), tem-se constituído historicamente e reforçou a dificuldade no desenvolvimento de novas metodologias de leituras de imagens visuais em sala. Nos livros didáticos, essa associação e dependência é recorrente.

As legendas e os textos que acompanham a iconografia são, muitas vezes, tão canônicos e estereotipados quanto suas imagens. Apesar de autores como Saliba (1999; 2001) afirmarem que as fontes visuais desprovidas de data, autoria ou qualquer informação textual acabam tornando-se inúteis, é importante refletir sobre as várias metodologias de leituras de imagens que se foram consolidando historicamente e nas informações a que esse tipo de análise nos permite ter acesso. Esses procedimentos, muitas vezes, identificam autores, espaços e temporalidades apenas pelos aspectos visuais. Ainda assim, torna-se extremamente importante o entrecruzamento do documento iconográfico com outros tipos de fontes, sejam elas visuais, orais, textuais ou de cultura material, bem como ter acesso às suas diferentes interpretações ao longo da História.

Sobre os textos que acompanham imagens, Bittencourt (2001) afirma que as legendas de pinturas e fotografias contidas nos livros, indicando período de produção, autores e onde se encontram preservadas não parecem ter começado a aparecer nas publicações didáticas por necessidade pedagógica, “mas simplesmente para garantir direitos de reprodução. Ora, elas não poderiam possibilitar ou subsidiar leituras diferentes das imagens – que podem libertá-las do texto – ou ainda complementar e concretizar conceitos expostos pela linguagem escrita.” (p. 84). Essas informações textuais acabam fornecendo diferentes leituras da mesma imagem de acordo com suas informações. Segundo Bueno (2011):

As iconografias, nestes veículos de informação, aparecem sempre associadas a um texto escrito que procura criar uma afirmação verbal identificadora da informação não verbal. Os textos escritos associados à imagem visual têm a função de limitar ou dirigir o ato de leitura, direcionando o leitor para realizar uma determinada interpretação sobre as imagens visuais e que se relaciona ao conteúdo disciplinar que deve ser estudado. Isso caracteriza, portanto, uma forma didática e editorial que foi sendo construída na relação entre as culturas escolares e os diferentes saberes relacionados à produção dos veículos de informação impressa. (p. 29)

Bueno (2011) dá destaque à força interpretativa das legendas das imagens, que podem mudar os significados e as pretensões dos autores das iconografias, dependendo das intenções contidas nos livros. Nesse sentido, Bittencourt (2001) sugere que, para introduzir o aluno na leitura de imagens das coleções didáticas, “é importante inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-a para iniciar uma observação ‘impressionista’, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas.” (p. 87).

Para Bittencourt (2001), nos livros didáticos, “‘ver cenas históricas’ era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata do tempo histórico.” (p. 75). Ou seja, colabora como um facilitador para a

memorização de conteúdos e acaba subordinando-se ao texto escrito. A autora também afirma que as obras de arte perduram nos livros didáticos desde o século XIX e, ainda que suas interpretações não continuem as mesmas, a presença de pinturas canônicas no ensino auxiliam na constituição de uma memória histórica que prossegue pelas gerações.

De acordo com Oliveira (1988 apud BUENO, 2011), as ilustrações em conteúdos didáticos são divididas em duas categorias:

[...] na primeira categoria a ilustração pode propiciar ao leitor a construção de *narrativas*. Ou seja, o leitor reconhece que as representações da imagem visual comprometem-se com a concepção de narração e imagina que a cena observada apresenta um tempo anterior e um tempo posterior a esta. A partir desta compreensão, ele pode construir uma narrativa partindo da representação imagética. Na segunda categoria, este autor considera que as ilustrações podem ser *persuasivas*. Isto ocorre quando a imagem visual traz a noção de convencimento. Normalmente, os editores de materiais impressos, quando lançam mão dessa forma de ilustração, procuram limitar os sentidos de leitura, esperando induzir o leitor a um determinado comportamento ou ação. Esperam, também, direcionar a interpretação, para que esta seja a mais próxima possível das idéias que partiram da mente do produtor da imagem. Esse tipo de ilustração é muito utilizada nos meios publicitários para a divulgação de propagandas. (p. 30)

Outro tipo de categoria, indicada por Graça Paulino (1995 apud BUENO 2011), são as ilustrações de caráter *argumentativo*. Isto acontece quando as imagens visuais enriquecem e acrescentam mais informações ao que foi exposto pelo texto escrito associado a ela. Ou seja, não funcionam como mera ilustração do texto, ainda que esteja vinculado a ele.

Para Bueno (2011), várias são as metodologias de análise de imagens utilizadas pelos livros didáticos de História, e muitas delas se originaram do campo da arte. O importante aqui é ressaltar que os livros didáticos são produtos mercadológicos do mundo da edição que obedecem à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado (BITTENCOURT, 2001). Possuem, portanto, valores ideológicos, culturais e mercadológicos que influenciam seus conteúdos e as formas de apropriações e usos da iconografia. O livro também é documento histórico, produzido em determinado momento e sujeito de uma história da vida escolar ou da editora. Suas propostas e usos da iconografia influenciam e constroem formas de leitura da imagem disseminadas na cultura escolar.

3.2.3. A iconografia como documento em sala de aula

Molina (2007) afirma a necessidade de um exercício estruturado de (de)codificação dos significados contidos nas imagens, significados estes que obedecem a um sistema de representações e que se orientam por convenções. Deve-se levar em conta, portanto, as várias mediações que são colocadas entre a imagem visual e aquilo que ela representa, no que diz

respeito aos movimentos voluntários ou não de apreensão da realidade representada. A linguagem visual, portanto, não é universal:

A polissemia da mensagem visual envolve ramificações de associações, uma multiplicidade de símbolos e interpretações e possui como variável, um repertório cultural construído em meio às relações sociais e históricas, implicando também pela ótica do leitor, a seleção de significados, escolhendo alguns, excluindo outros. (MOLINA, 2007, p. 23)

Os leitores de imagem vão estabelecer suas relações e interpretações desse material de acordo com os valores e aspectos culturais presentes no seu contexto. Por essa ótica, as formas de leitura das imagens visuais desenvolvidas em sala pelos professores serão as mais diversas e, segundo Bueno (2011):

São produtoras e resignificadoras de configurações de um novo tipo de conhecimento, derivado dos saberes que foram produzidos pela academia e fazem parte da cultura escolar. Elas, também, são formas de leitura que partem das experiências vividas pelos professores no interior da sala de aula e na relação com os saberes instituídos pelos manuais didáticos. São formas de leitura que têm historicidade e que podem variar no espaço e no tempo, de escola para escola, de turma de alunos para turma de alunos. Esse saber, portanto, é produzido na escola através da experiência cultural das pessoas que compõem as instituições escolares. É um saber que recebe informações e é recriado a partir dos conhecimentos produzidos pela sociedade e pela cultura social, na relação com as práticas escolares. (p.36)

O reconhecimento do potencial cognitivo da imagem permite sua aceitação como fonte de estudo e pesquisa e, segundo Gejão (2009), o mais importante é entender as imagens como elementos que participam das relações sociais, nesse sentido “o foco recai também sobre a “ação das imagens”, os efeitos provocados, a produção e a sustentação de formas de sociabilidade, a legitimação de propostas de organização e atuação de poder.” (p. 259). Isso é considerar todo o circuito social da imagem: produção, circulação, apropriação e ação.

Para a interpretação da mensagem visual, Gejão (2009) destaca a importância da familiarização com os códigos culturais do período de produção, assim como com os do período de consumo. Isso significa, em última instância, na sua consideração como vestígio documental. Para essa análise crítica, o professor precisa refletir com os alunos sobre os elementos técnicos da imagem a fim de também compreender os seus conteúdos. É necessário pensar sobre a caracterização da mesma como *documento* ou *monumento*, de acordo com os pressupostos colocados por Le Goff (2013). Para o autor, o conceito de *documento* vem com o significado de prova, que surge no século XIX com a ideia de reunir novos métodos da memória coletiva e da história, sendo ele a fonte histórica ou o instrumento que é colhido e analisado pelo historiador. A fim de refletir sobre essa concepção Le Goff (2013) traz o conceito de *monumento*, sinal do passado recorrente na História que se perpetua de forma

voluntária ou involuntária, como uma herança, ou seja, “tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos” (p. 486).

Enquanto o documento é montagem da história que o produziu voluntária ou involuntariamente pela sociedade segundo suas reações de força e das épocas que continuou a viver, seja no silêncio dos arquivos, seja no uso do historiador, o monumento é “roupagem” ou “aparência enganadora”, produto do poder que influencia a sociedade em aspectos ideológicos e culturais, resultado de quem detém a sua produção e disseminação. É exposto ainda que a elevação e verticalidade da língua documental podem transformá-la em língua monumental. Assim, a utilização do documento pelo poder acaba por transformá-lo em monumento. Para Le Goff (2013), o que torna o documento em monumento é justamente esse poder sobre ele, poder, que no contexto das imagens se refere à sua produção, difusão, edição, manipulação, conservação, reciclagem ou descarte. Por isso, o documento sempre deve ser tratado como documento/monumento.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2004), sem a função de transformar o aluno em historiador, é necessário elaborar uma série de questões e leituras a fim de construir o conhecimento por meio de questionamentos preliminares sobre o documento, tomando cuidado para não pressupor que o mesmo possua uma verdade objetiva e absoluta. Para uma análise das fontes é necessário formular perguntas a fim de compreender a sua natureza, origem, condições de produção, temporalidade, localidade (atual e passada), autoria, público, informações contidas, sua veracidade e autenticidade, além de formular deduções sobre essas informações e pensar sobre as possíveis ressignificações do documento ao longo da História, confrontando os conhecimentos do aluno com o que foi obtido por meio da pesquisa documental, possibilitando sua contextualização e crítica. Como coloca Fonseca (2003), fica a encargo do professor “orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção” (p. 218).

Bittencourt fala que a compreensão do documento se faz considerando-o sujeito de uma ação e também como *objeto*. Formulam-se, portanto, três níveis de indagação:

1º) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstância e para que finalidade foi feito?

2º) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por que foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessários que comandam sua existência?

3º) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamentos estão contidos

em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder? (Marson, 1984, p. 52 apud Bittencourt, 2011, p. 332)

A utilização e interpretação dos objetos os tornam documentos e, portanto, a descrição, explicação, reflexão e sintetização dos conhecimentos sobre o mesmo a partir das perguntas feitas sobre ele permitem o seu real entendimento. Por meio do diálogo com os alunos sobre a iconografia, é necessário, para uma leitura externa, o entendimento dos seus significados como documento histórico e, para uma leitura interna, a especificação dos seus conteúdos (tema, personagens, ambiente etc.) (BITTENCOURT, 2011).

Bittencourt (2011) pontua que, devido à extensão de imagens existentes hoje, é importante trabalhar com poucas e que sejam representativas, capazes de criar um impacto visual, trazer informações substantivas para os temas e gerar questionamentos. A autora sugere o trabalho com uma ou duas imagens, dependendo da situação, para que possam ser exploradas com cuidado, iniciando o aluno nas análises da leitura interna e externa. Por um estudo comparativo, por exemplo, é possível pensar em permanências e mudanças de um mesmo contexto com imagens de uma região em diferentes temporalidades. “As comparações de ilustrações reproduzidas em momentos diferentes são necessárias para que os alunos possam estabelecer relações históricas entre permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinados personagens tendem a desempenhar na História” (p. 88).

3.2.4. Iconografia na prática didática: contribuições da Arte/educação

É possível refletir sobre todas as contribuições que as teorias de Arte/educação podem dar ao ensino de História, a fim de possibilitar uma leitura da imagem mais dinâmica e complexa, que considere os aspectos artísticos, comunicacionais, informativos e históricos da fonte visual. Para isso, é interessante visitar alguns autores da área.

Robert William Ott criou um método que estruturava o contato dos indivíduos com as imagens da arte e que também garantisse a qualidade do processo de leitura destas obras (RIZZI, 2012). Ott (2005) considera a arte pensada como conhecimento que proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura. O autor destaca o papel comunicador das diferentes imagens orientadas pelos meios de comunicação, presentes nos mais diversos nichos da vida cotidiana, e como a tecnologia nas escolas auxilia essa democratização da imagem. Contudo, reafirma a importância da crítica sobre a iconografia ser realizada nos espaços expositivos, essencial para se conhecer as reais imagens da arte.

Ott (2005) defende um processo sistemático para “aprender a ver” nas escolas, que considere não só a crítica do filósofo, do artista, do historiador e do crítico de arte, mas que

reflita sobre questões individuais relativas ao contato com a imagem. Para o autor, “o ato de análise crítica corrige interpretações superficiais, vagas ou inadequadas, e estimula a transformação a partir das respostas do aluno durante a abordagem sistemática do processo de crítica” (p.126). Criou o *Image Watching*, para se trabalhar a leitura da imagem de forma processual no meio educacional. Este processo é dividido em seis etapas: *Thought Watching* (aquecendo); *Descrevendo*; *Analisando*; *Interpretando*; *Fundamentando*; *Revelando*.

Apesar do *Image Watching* de Ott ser um método pouco flexível, é interessante considerar a importância do *Thought Watching* (aquecimento) no início do trabalho de leitura de imagens. Uma vez que são realizadas atividades que sensibilizam os alunos para aumentar o seu envolvimento com a experiência e a crítica sobre a arte, deve haver a possibilidade do uso de todo o corpo e de todos os sentidos, das mídias contemporâneas, da dramaticidade e das várias linguagens da arte a fim de realizar interconexões e liberar o potencial criativo dos alunos. Essa sensibilização é essencial já que muitos alunos não têm uma experiência consolidada com a interpretação de imagens, seja pelas poucas visitas a museus e espaços culturais ou mesmo a pouca experiência de crítica sobre a visualidade. Também é um importante momento para o público cego ou com baixa visão, uma vez que a sensibilização feita através de outros sentidos, que não o visual, pode despertar o interesse e a identificação com a iconografia trabalhada e o universo das artes visuais.

Os estágios de desenvolvimento de Michael Parsons (1992) e Abigail Housen (1999) são outro aspecto que deve ser considerado pelo professor de História ao trabalhar com a iconografia. Segundo estes autores, os alunos não se encontram em um mesmo estágio de desenvolvimento estético, pois têm experiências diversas com as imagens e os objetos de arte em geral. Desta forma, é importante ter em mente estas divergências no processo de leitura e interpretação da iconografia. Parsons (1992) expõe que o entendimento de uma imagem vai se reestruturando à medida que as crianças se desenvolvem e o estágio de compreensão da iconografia a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza das obras com que ele entrou em contato e do grau em que se vê estimulado a refletir sobre ela. Os estudos de Housen (1999) partem do postulado que o desenvolvimento estético se dá de acordo com a familiaridade com as imagens, sem necessariamente ter vínculo com a idade do sujeito. As habilidades de compreensão estéticas crescem à medida que o indivíduo evolui pelos estágios.

Seguindo essa mesma linha teórica e muito influenciada por Parsons, mas sem utilizar imagens apenas do mundo da arte, lançando mão também daquelas provenientes da publicidade, Rossi (2006) enfatiza o conhecimento sobre a expressão das ideias dos alunos em relação às imagens. Para a autora, uma atividade de leitura de imagens deve considerar o

desenvolvimento psicológico e a familiaridade do leitor com as imagens a serem lidas (SARDELICH, 2006). Alguns fatores devem ser considerados tais como: “idade, estrutura cognitiva, nível de escolaridade, familiaridade com atividades de leitura estética na escola e no ambiente familiar, contextos sociais, econômicos, culturais e psicológicos” (ROSSI, 2006, p.11). É necessário, portanto, que o professor conheça o desenvolvimento estético do seu aluno além do seu desenvolvimento motor, emocional, cognitivo, moral, social, lógico-matemático, linguístico ou gráfico-plástico.

Rossi (2006) coloca que, em geral, inicialmente, os alunos possuem uma interpretação mais literal das obras, principalmente quando estes não tem familiaridade com conceitos mais abstratos. A imagem é pensada como representação do mundo (submetida à realidade ou escolhida pelo autor). Outros estágios seriam a decifração das intenções do artista na obra e a consciência das atribuições de sentidos feitas pelo próprio aluno (percepção de seus próprios pensamentos e opiniões). No julgamento sobre a imagem “afloram várias teorias intuitivas que os alunos desenvolveram durante a sua vida” (ROSSI, 2006, p.71), podendo ser relevantes para a valorização do realismo ou uma maior ou menor afinidade com o tema da imagem.

Uma proposta de leitura estética é adequada quando considera as condições de construção do conhecimento dos alunos, isto é, “quando” eles podem usar os ensinamentos (questionamentos) do professor de modo significativo para enriquecer a interpretação e conseqüente compreensão estética (ROSSI, 2006, p. 132).

A percepção das diferenças existentes sobre o raciocínio estético e também histórico pode possibilitar um trabalho mais coeso e fundamentado, de acordo com as necessidades dos alunos. Também o público com deficiência precisa ser considerado na avaliação de seu nível de desenvolvimento no que diz respeito ao conhecimento sobre a estética e a história. Muitos alunos com deficiência visual tiveram suas experiências com imagens e com a arte em geral impedidas devido à sua limitação física e à falta de mecanismos de acessibilidade.

No contexto brasileiro, está Ana Mae Barbosa, com sua Proposta ou Abordagem Triangular, que vem propor uma alfabetização pela imagem em um viés humanizador, ponto essencial ao se considerar a influência que a visualidade tem na vida social e política dos indivíduos. Barbosa (1998) coloca que, através das imagens, conhecemos as representações simbólicas dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores e suas tradições.

A proposta de Barbosa favorece a “ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares para o estudo da arte, pela compreensão histórica, social e cultural da arte

nas sociedades, e pela elaboração da experimentação artística" (PIMENTEL, 2010, p. 212). Ela se apresenta na forma de três eixos: *Fazer*, *Apreciar* e *Contextualizar*. Entendendo que esses eixos se configuram de maneira dinâmica e não hierarquizada, as propostas e metodologias de cada professor que os utiliza fará com que o seu trabalho em arte/educação se configure de forma única e específica de acordo com as demandas do seu alunato.

Na Proposta Triangular, o *Fazer* pode ser artístico, crítico ou reflexivo, e se refere à “capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência de Arte e que também integram a concretização de formas artísticas” (MACHADO, 2010, p.65). Esta produção pode ser, portanto, uma reflexão sobre a imagem/objeto de arte, ou uma forma de se expressar sobre os conteúdos presentes no mesmo (escrita, oral, artística, etc.).

O *Apreciar* permite a experiência de “encontro” com as imagens, ele é “a aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza” (MACHADO, 2010, p. 65). Segundo Machado (2010), *apreciar* ou *ler* “tem o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos e, principalmente o sentido de dar combustível ao universo de imagens internas significativas responsáveis pelo vigor conceutivo do ser humano” (p. 65). A leitura é produção de sentido, presente no campo da interpretação e da fruição. Como coloca Barbosa (1998), é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, indo além do que o professor expõe.

O *Contextualizar* focaliza, por meio da reflexão, “os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, história de vida, estilos e movimentos artísticos” (MACHADO, 2010, p.66). Este eixo traz a aprendizagem de formulações sobre o fenômeno artístico, colocando discussões sobre a pesquisa teórica, leitura de formas e a pesquisa durante o processo artístico. Ele não está preso à História da Arte, podendo se fazer presente em diferentes conteúdos, associando o pensamento a um conjunto de saberes disciplinares ou não. Ou seja, estabelecem-se relações que vão em direção à interdisciplinaridade e a multiculturalidade.

Nesse sentido, Barbosa (1998) vai defender uma alfabetização cultural. “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento, construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’” (p. 40). Segundo a autora “a produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou

do mundo cotidiano que nos cerca” (BARBOSA, 1999, p. 34); por isso a necessidade da apreciação e contextualização no trabalho com a imagem.

No campo do Ensino de História, a proposta de Barbosa se destaca pelo papel da *Contextualização*, essencial para a compreensão da imagem como documento, ou seja, levando-se em conta o contexto de sua produção, sua autoria, seus públicos, interpretações e tantos outros elementos que influenciaram sua criação, divulgação e recepção. Mas, para além deste eixo, é importante destacar o papel do *Fazer* nesta abordagem, que é flexível, podendo ser ele um fazer artístico, dissertativo ou reflexivo, que permita a produção e sistematização do conhecimento histórico e estético que se tem sobre a imagem. Por fim, a *apreciação* nos faz pensar nas várias propostas de leitura e interpretação da imagem divulgadas neste capítulo, a fim de se ter uma maior compreensão das fontes visuais em toda a sua complexidade. É necessário destacar aqui o importante papel dos educadores em tornar estas imagens acessíveis, a fim de que os alunos com deficiência visual também possam participar deste processo crítico de análise.

Como exposto por Rizzi (2012), é papel do professor refletir sobre as várias metodologias de análise de imagem e buscar suas fundamentações, mas não se ater à elas. O docente precisa escolher os caminhos metodológicos que são pertinentes de acordo com o seu trabalho educacional, o público discente com o qual está se relacionando e as imagens iconográficas escolhidas, visando ampliar o diálogo entre autor/obra/professor-mediador/aluno-fruidor.

3.3. Acesso à iconografia: A abordagem multissensorial na perspectiva fenomenológica

Considerando ser papel do docente buscar as abordagens educacionais que melhor atendem seu público estudantil, de acordo com suas especificidades, é interessante refletir sobre as possibilidades existentes quando este docente tem alunos cegos dentro do seu corpo discente. A fim de pensar alternativas para tornar a imagem iconográfica acessível a estes alunos, utilizaremos, nesta seção, da fenomenologia de Merleau-Ponty e de suas concepções sobre corpo e percepção. Quando utilizada na prática, esta teoria muito contribui para um planejamento escolar que considere o corpo da pessoa com deficiência visual, sua experiência perceptiva e suas formas de construção do conhecimento.

Segundo Merleau-Ponty (1999) a fenomenologia é o estudo das essências e suas definições, mas também é uma “[...] filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’” (p. 01), e completa, “[...] uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’,

antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.” (p.01).

As essências, contudo, não se separam da existência. Para o autor a busca pela essência do mundo não é procurar aquilo que ele é no campo das ideias, mas aquilo que ele é para nós “antes de qualquer tematização”. O mundo é aquilo que percebemos, o que se vive e não o que se pensa e se divaga sobre. Segundo Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia é “a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (p. 02).

De acordo com a fenomenologia, estamos todos presos ao tecido dos fenômenos. É necessário que o sujeito tenha a visão de si e a visão do outro, assim como o outro deve ter a visão dele e do sujeito em questão. Nesse sentido, cada indivíduo é o seu próprio exterior e o corpo do outro é o outro. O mundo fenomenológico é “inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18). É uma volta aos fenômenos, à origem perceptual, a concretude, a subjetividade e sua inerência histórica.

Dentro desta perspectiva, Merleau-Ponty (1999) propõe que a compreensão de um fenômeno histórico significa reapoderar-se da sua intenção total, “não apenas aquilo que são para a representação as ‘propriedades’ da coisa percebida, a poeira dos ‘fatos históricos’, as ‘idéias’ introduzidas pela doutrina” (p. 16), mas em sua maneira única de existir presente nos vestígios históricos, em todos os fatos de um acontecimento ou no que diz respeito à sua teoria. Seguindo esse raciocínio o autor afirma:

Deve-se compreender a história a partir da ideologia, ou a partir da política, ou a partir da religião, ou então a partir da economia? Deve-se compreender uma doutrina por seu conteúdo manifesto ou pela psicologia do autor e pelos acontecimentos de sua vida? Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não as isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva. É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 17)

A ideia aqui é que não nos ocupemos de sua “cabeça” ou de seus “pés”, mas de todo o seu corpo. A totalidade dos fenômenos. Para uma melhor compreensão sobre os fenômenos e os objetos do mundo é necessária a reflexão sobre o que é o perceber para Merleau-Ponty (1999). Na sua fenomenologia a percepção “é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam

e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas” (p. 6). O autor também diz que, “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (p. 3). Não há consciência antes do ser, “o mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (p. 5), portanto, também não há “homem interior”, o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece.

O objeto percebido pelo humano se dá como “todo” e como “unidade”, antes que se realizem formulações intelectuais sobre o mesmo. A percepção é, portanto, “apreender o sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 63).

Na percepção efetiva e tomada no estado nascente, antes de toda fala, o signo sensível e sua significação não são separáveis nem mesmo idealmente. Um objeto é um organismo de cores, de odores, de sons, de aparências táteis que se simbolizam e se modificam uns aos outros e concordam uns com os outros segundo uma lógica, real, que a ciência tem por função explicitar, e da qual ela está muito longe de ter acabado a análise. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 68)

De acordo com Merleau-Ponty (1999), no que concerne ao que é percebido, quando nos concentramos sobre um objeto a percepção se foca nele e “embaça” os outros à sua volta. A figura se sobressai e o fundo se dissolve. Este fundo, apesar de “adormecido”, não deixa de estar presente, ele se torna horizonte, contendo os objetos presentes no mesmo. Para o autor, o horizonte “é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração” (p. 105), e na correlação do que está em destaque com o horizonte que o circunda é que compreendemos o objeto percebido.

Portanto, posso ver um objeto enquanto os objetos formam um sistema ou um mundo e enquanto cada um deles dispõe dos outros em torno de si como espectadores de seus aspectos escondidos e garantia de sua permanência. Qualquer visão de um objeto por mim reitera-se instantaneamente entre todos os objetos do mundo que são apreendidos como coexistentes, porque cada um deles é tudo aquilo que os outros “vêm” dele. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 105).

Além da perspectiva espacial, há uma perspectiva temporal que envolve o conceito de percepção na fenomenologia. Segundo Merleau-Ponty (1999), uma casa vista em variadas temporalidades, ontem, hoje, quando se está jovem ou velho, cada momento memorado dela acaba por se misturar. A percepção de um objeto é feita, portanto, não só de variados espaços, mas também de todos os tempos percebidos. Nesse sentido, o autor expõe que o presente retém o passado imediato, e este, o passado anterior. O tempo ecoado da casa ainda persiste nela. E também há o horizonte do futuro eminente, presente no presente e no passado. O objeto é, portanto, inacabado e aberto, ele é uma infinidade de perspectivas que coexistem.

O olhar, contudo, é sempre um recorte, independente das visões temporais e espaciais compartilhadas, independente da percepção temporal do sujeito, que se transforma com o tempo e que não reconhece o seu olhar do passado como seu ou como do sujeito que o percebe. Contrária ao pensamento objetivo que considera o mundo já inteiramente pronto e entende a percepção como um de seus acontecimentos, a fenomenologia diz que o mundo não está acabado, mas aberto e em processo, e o perceber não é causa nem consequência de nada, nem vem dos estímulos ou dos órgãos do sentido, e ele se apresenta a cada momento como re-criação ou re-constituição do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Na fenomenologia “a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo” (NOBREGA, 2008, p. 142) e é preciso enfatizar “(...) a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência” (NOBREGA, 2008, p. 142).

Aquele que percebe não o faz de maneira exterior ou passiva. A percepção se faz no corpo, de maneira total, um corpo mergulhado no mundo. Para Merleau-Ponty (1999), “o sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de experiência ou se sincroniza com ele” (p. 285). O autor completa:

Aquele que sente e o sensível não estão um diante do outro como dois termos exteriores, e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente. É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro. Sem a exploração de meu olhar ou de minha mão, e antes que meu corpo se sincronize a ele, o sensível é apenas uma solicitação vaga. (p. 288)

No corpo em que se percebe, cada órgão dos sentidos vai interrogar o mundo e seus objetos de uma maneira distinta, mas os sentidos em geral se comunicam e se interferem no momento da percepção. A mão vai até o objeto visto, os sons ouvidos modificam as imagens visualizadas. Os vários estímulos sensoriais fazem a percepção se dar de maneira diferente, mas sempre pela via do corpo. Segundo Merleau-Ponty (1999), “a cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações” (p. 5-6).

Retornemos à experiência perceptiva. Percebo esta mesa na qual escrevo. Isso significa, entre outras coisas, que meu ato de percepção *me ocupa*, e me ocupa o suficiente para que eu não possa, enquanto efetivamente percebo a mesa, perceber-me percebendo-a. Quando quero fazê-lo, deixo, por assim dizer, de mergulhar na

mesa através de meu olhar, volto-me para mim que percebo, e me dou conta então de que minha percepção precisou atravessar certas aparências subjetivas, interpretar certas "sensações" minhas, enfim ela aparece na perspectiva de minha história individual. É a partir do ligado que tenho, secundariamente, consciência de uma atividade de ligação, quando, assumindo a atitude analítica, decompõem a percepção em qualidades e em sensações e quando, para encontrar a partir delas o objeto no qual primeiramente eu estava jogado, sou obrigado a supor um ato de síntese que não é senão a contrapartida de minha análise. Meu ato de percepção, considerado na sua ingenuidade, não efetua ele mesmo essa síntese, ele se beneficia de um trabalho já feito, de uma síntese geral constituída de uma vez por todas, é isso que exprimo ao dizer que percebo com meu corpo ou com meus sentidos, meu corpo, meus sentidos, sendo justamente este saber habitual do mundo, essa ciência implícita ou sedimentada. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 319)

Ao ver ou perceber um objeto, compreendo que essa ação não se efetua na transparência de uma consciência, mas se faz a partir da experiência do corpo que constrói o saber latente presente no mesmo. A síntese perceptiva se faz no próprio objeto e no próprio mundo e não a nível intelectual. Percebo, portanto, com meu corpo, o objeto ele mesmo. Sua presença carnal. Segundo Merleau-Ponty (1999), “meu corpo é não uma soma de órgãos justapostos, mas um sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo” (p. 314).

Para a fenomenologia o sujeito no mundo é corpo no mundo – corpo que sente, que sabe, que compreende. Nele o conhecimento emerge do saber latente que ocorre no próprio corpo (MASINI, 2013). O “saber” do corpo é pré-consciente, pré-emocional, pré-categorial. Não havendo um pensamento “intelectual” proveniente de uma consciência que se faz separada do corpo, mas sim aquele que se ancora corporal, constituindo por meio da relação com o mundo, um saber de si ao saber do objeto. Como coloca Masini (1994), “ao entrar em contacto com o objeto o Sujeito entra em contacto consigo” (p. 87).

Nessa abordagem o sujeito é seu próprio corpo, o corpo, portanto, não é um objeto dentre vários outros que existem, “[...] ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 317). Ele é percebido constantemente pelo sujeito e é possível diferenciá-lo de outros objetos. Ele é observável e tocável, permanecendo à margem de todas as percepções que existem nos indivíduos. Segundo Merleau-Ponty (1999), para que uma janela se imponha como ponto de vista de uma paisagem, é necessário anteriormente que o corpo imponha um ponto de vista sobre o mundo. Pois é pelo corpo que a percepção do mundo acontece e se manifesta. Para o autor “ser uma consciência, ou, antes, *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (p. 142).

[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo. Portanto, nem suas variações nem seu invariante podem ser expressamente postos. Não contemplamos apenas as relações entre os segmentos de nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208)

Segundo Masini (1994), Merleau-Ponty considera o corpo numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor. Sua relação no mundo é sempre significativa, dando-se numa totalidade (não fragmentada), onde o corpo, como um todo compreende e manifesta em si a significação do mundo e do próprio corpo. Neste corpo as experiências sensoriais se dão globalmente. Para a autora:

A experiência perceptiva (que é corporal) não surge da associação que vem dos órgãos dos sentidos (tal como é vista pelos Empiristas), mas sim da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo. Assim, o corpo não é mais visto como um amontoado de órgãos, mas doente de sentidos e o Sujeito da percepção não é visto como consciência, mas como corpo. Merleau-Ponty volta-se dessa forma, para a experiência original (onde se enraíza tudo, inclusive a ciência) e reflete sobre ela. (MASINI, 1994, p. 85)

No que diz respeito ao sermos corpo sensível, passível de agir sobre o mundo e ao mesmo tempo senti-lo e percebê-lo, por estarmos imersos neste mundo, nos reconhecemos como agentes da percepção. Com a possibilidade de poder me ver e ser visto por mim mesmo, de poder me tocar e sentir ser tocado também por mim, compreendo o meu próprio corpo, cuja percepção deste é total, pois ao mesmo tempo que posso mover minha mão, eu a enxergo e “esse poder me pertence até mesmo para as partes de meu corpo que nunca vi” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207). Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (1999) coloca:

Meu corpo, dizia-se, é reconhecível pelo fato de me dar "sensações duplas": quando toco minha mão direita com a mão esquerda, o objeto mão direita tem esta singular propriedade de sentir, ele também. Vimos há pouco que as duas mãos nunca são ao mesmo tempo tocadas e tocantes uma em relação à outra. Quando pressiono minhas mãos uma contra a outra, não se trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas de uma organização ambígua em que as duas mãos podem alternar-se na função de "tocante" e de "tocada". (p. 137)

No que se refere à relação com o espaço, Merleau-Ponty (1999) coloca: “a percepção do espaço e a percepção da coisa, a espacialidade da coisa e seu ser de coisa não constituem dois problemas distintos” (p. 205). A ideia é que a espacialidade se confunde com o próprio ser, pois ser corpo “é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” (p. 205). Corpo que não só é no espaço, como também o é no tempo. Um corpo historicizado, cuja percepção é relacionada ao movimento.

Em cada movimento de fixação, meu corpo ata em conjunto um presente, um passado e um futuro, ele secreta tempo, ou antes torna-se este lugar da natureza em

que, pela primeira vez, os acontecimentos, em lugar de impelirem-se uns aos outros no ser, projetam em torno do presente um duplo horizonte de passado e de futuro e recebem uma orientação histórica. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 321)

O exercício de reflexão e sensibilização sobre o nosso corpo, ou seja, reaprender a senti-lo, se torna vertente importante para a compreensão dos saberes presentes no mesmo. Como coloca Merleau-Ponty (1999), é preciso despertar a experiência do mundo, tal como ele nos é apresentado enquanto estamos e somos no mundo como corpo, pela percepção deste mundo através do corpo. Ao retomarmos o contato com o corpo e com o mundo, “é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (p. 278). Ou seja, é pelo uso da sensibilidade do nosso próprio corpo a fim de compreender as coisas do mundo, que acabamos por nos compreender, no que diz respeito àquilo que somos e que podemos realizar.

3.4.1. A fenomenologia e o aluno com deficiência visual

Ao utilizarmos a fenomenologia na práxis educacional, passa a ser papel do professor o entendimento do sujeito a partir de sua própria experiência, que é única e singular, que se dá a partir de seu próprio corpo com todo o conhecimento latente que se expressa nele e com todas as suas características sensíveis. Nesse sentido, a fim de realizar um trabalho pedagógico que inclua a diversidade, é preciso considerar o corpo do aluno cego, que percebe, à sua maneira, o mundo e os objetos em sua volta, assim como a percepção desse sujeito, que não só se faz presente pela ausência da sensibilidade visual, mas que também é singular e individual por ser produto de sua própria história, cultura, desejos, aflições e tantas outras características que o definem como sujeito.

Merleau-Ponty (1999) coloca que alguns sujeitos, ao perderem o sentido da visão, muitas vezes não têm consciência de ter perdido suas qualidades visuais e a estrutura de sua conduta acaba por não se alterar. O autor nos diz que a experiência do corpo habitual (que este possuía ao enxergar) não é mais a mesma do corpo atual (que possui a deficiência) e isso gera conflitos. Em virtude de tais situações, é interessante pensar nos diferentes tipos de deficiência visual, presentes em sala de aula, e as diferentes experiências perceptivas que estes indivíduos possuem, principalmente no que diz respeito aos casos de cegueira adquirida.

Como o corpo sente, interage e percebe o mundo em sua totalidade, onde “os sentidos (visual, tátil, auditivo) se traduzem uns aos outros sem necessidade de um intérprete, ao fazerem do corpo o Sujeito da percepção” (MASINI, 1994, p. 87), é possível também, como coloca Merleau-Ponty (1999), que a falta da visão influencie de alguma forma a experiência

tátil do sujeito, e a compreensão da espacialidade. Pois tudo se dá pelo corpo e não há fragmentação da percepção ou do corpo no mundo. Para o autor, quando crianças que nasceram cegas voltam a enxergar, mostra-se que sua percepção de espaço é algo único, pois muitas vezes não está relacionada à sua antiga experiência tátil. O mundo do cego e do vidente difere pela estrutura do conjunto, pela percepção geral do mundo. Pois, como coloca Masini (2013), a experiência perceptiva emerge da relação do corpo com um sistema de forças no mundo e não das associações das informações dos órgãos dos sentidos.

A partir da experiência com o mundo, temos consciência da experiência do nosso próprio corpo. Merleau-Ponty (1999) diz que, no caso do cego, ao se familiarizar com a bengala que usa como guia, faz com que o mundo dos objetos táteis recue e não mais comece na epiderme da mão, mas na extremidade da bengala. Para o autor, “através das sensações produzidas pela pressão da bengala na mão, o cego constrói a bengala e suas diferentes posições, depois que estas, por sua vez, medeiam um objeto à segunda potência, o objeto externo” (p. 210).

[...] a bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento *com* o qual ele percebe. A bengala é um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal. Correlativamente, o objeto exterior não é o geometral ou o invariante de uma série de perspectivas, mas uma coisa em direção à qual a bengala nos conduz e da qual, segundo a evidência perspectiva, as perspectivas não são índices, mas aspectos. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 211)

A fim de compreender o aluno com deficiência visual e sua percepção do mundo, é necessário considerar sua experiência perceptiva que é única e individual, ou seja, entender o seu engajar-se com o corpo próprio entre as coisas com as quais coexiste. É papel do professor levar em conta as especificidades de cada situação educacional, criar práticas criativas, respeitar seu tempo diferenciado e incentivar a realização de atividades. Também é necessário compreender aquilo que é significativo para seu aluno, criando oportunidades para a descoberta, evitando o seu isolamento e tendo expectativas que considerem seus limites e possibilidades, sempre atento às suas reações emocionais (MASINI, 2013).

Enfim, é essencial que se atente para as manifestações do aluno com deficiência visual, seus sentimentos, ações e pensamentos a fim de avaliar suas habilidades e potencialidades considerando o sujeito como um todo. Para isso “a programação educacional necessita ser flexível, para ir se construindo e se refazendo frente às novas avaliações desse aluno no processo educacional enquanto está ocorrendo” (MASINI, 2013, p. 103).

3.4.2. Práticas pedagógicas no contexto da deficiência visual

A fim de realizar práticas que possibilitem um aprendizado sólido da pessoa com deficiência visual, é necessária uma compreensão do indivíduo a partir da sua maneira de se relacionar com o mundo, considerando sua “estrutura própria que exprime ao mesmo tempo sua generalidade e especificidade (o conteúdo e a forma) e a dialética entre essa especificidade e generalidade” (MASINI, 1994, p. 83).

Os conteúdos são os dados sensoriais (visão, tato, audição) e a forma a organização total desses dados, que é fornecida pela função simbólica. Há uma dialética entre conteúdo e forma: não se pode organizar nada se não houver dados, mas estes quando fragmentados (dissociados da função simbólica) de nada adiantam. (MASINI, 1994, p. 83).

O desenvolvimento das habilidades da pessoa com deficiência visual se dá a partir do seu próprio corpo e de suas percepções pelas explorações do entorno. A interação com o ambiente permitirá esse desenvolvimento e a compreensão dos significados presentes no mundo de acordo com sua percepção singular. Lowenfeld (1971) destaca a importância de considerar o aluno cego pela sua individualidade de acordo com suas características e diferenças singulares, sem massificá-las em um rótulo que abrange todas as pessoas com deficiência visual. Para o autor, a deficiência é apenas uma característica que envolve estes sujeitos. Lowenfeld (1971) também afirma que o professor deve ficar atento às condições visuais do seu educando, saber sobre o resíduo de visão que o mesmo ainda possui, os usos e os materiais de que ele necessita, a idade em que ficou cego, e as condições envolvendo as origens da cegueira. O autor diz que as experiências sociais e educacionais desse aluno são influenciadas por tais fatores, assim como o seu estado emocional, o dos seus pais e familiares que compõem suas redes de sociabilidade.

Para estabelecer aprendizado, a educação necessita criar oportunidades para que ocorra o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência, a fim de superar as limitações impostas pela cegueira. Os problemas envolvendo a deficiência, segundo Vygotsky (1997), não se limitam à restrição visual em si, mas vincula-se aos problemas sociais que ela traz, pelos ambientes vivenciados pelo cego. Os problemas são as consequências sociais da cegueira, e não a cegueira em si. Pela exigência de se adaptar a um meio social de videntes que não respeita sua percepção e modos de ser, que não inclui sua forma de viver no padrão social. Por isso a sociabilidade é necessária no desenvolvimento da criança cega, a fim de, também, se evitarem sentimentos de inferioridades criados a partir do contato social.

No que se refere às relações do cego com a visualidade, Lowenfeld (1971) explica que, quando o jovem não consegue ter a percepção das cores, ele acaba por construir ideias de

substituição para que elas ganhem sentido. Uma vez que vivem em um mundo que recorre constantemente às observações de cores e referências visuais, fazendo parte de sua vida cotidiana, os jovens cegos criam sentido para essas referências a partir de relações sinestésicas ou mesmo afetivas, relacionadas à memória e a eventos e sensações agradáveis ou não, que um objeto de determinada cor, por exemplo, lhe possibilitou experimentar. Por ser um sentido globalizante, a visão permite a aprendizagem intuitiva de várias tarefas cotidianas no ato de repetição daquilo que é visto; por essa razão, a criança cega precisa ser orientada a adquirir conceitos básicos dos objetos e situações que não pode alcançar por meio dos contatos casuais que tem e das observações feitas pelos demais sentidos, ainda que sejam tarefas simples, como as de se trocar e comer.

Dessa maneira, é papel do professor propiciar oportunidades de experiências sensíveis aos alunos cegos, a fim de que tenham maior autonomia, desenvolver mobilidade e ter experiências construtivas com os objetos à sua volta. Realizar visitas a museus e espaços culturais, principalmente aqueles que se preocupam com a acessibilidade e utilizar, em suas práticas pedagógicas, objetos, músicas e demais materiais que trabalham a sensorialidade, pode ser de grande ajuda. A dramatização também é uma forte aliada nessas situações. Os alunos devem ser encorajados a realizar tarefas por conta própria, ainda que em tempo mais longo ou mesmo que não sejam realizadas da forma mais adequada (LOWENFELD, 1971).

Segundo Lowenfeld (1971), os alunos cegos têm conhecimento real dos objetos que os rodeiam principalmente por meio da experiência tátil, reconhecendo sua forma, tamanho, peso, dureza, qualidades de superfície, maleabilidade e temperatura. Já a audição tem grande valor como meio de contato social, como fonte de informação descritiva e como um sentido que fornece indicações sobre a presença, localização ou condição dos objetos. Isso acontece, porque, muitas vezes, alunos com tal deficiência acabam por não terem familiaridade com os objetos e o mundo da visualidade, ainda que sejam da esfera do cotidiano. Entretanto, Vygotsky (1997) defende que o conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais e não puramente por um processo sensorial, por isso é possível aos cegos elaborarem conceitos referentes às experiências visuais por meio de analogias. O autor ressalta a importância do desenvolvimento de funções referentes à atenção, memória e imaginação, dentro e fora do ambiente escolar, e não apenas a estimulação dos seus demais sentidos.

Como aponta Siman (2004), por meio de uma ação mais dialógica, o professor é levado a redirecionar, muitas vezes a alterar a sequência que vinha construindo a partir de sua lógica, mudando o ritmo da aula e promovendo a troca de sentidos e significados de acordo

com as demandas do seu aluno, como garantia de uma real aprendizagem. Refletir sobre práticas que permitam tornar as representações pictóricas acessíveis em toda a sua complexidade, de acordo com as características do corpo docente, suas percepções, dificuldades, habilidades e necessidades, pode fazer com que docente encontre as melhores maneiras para desenvolver seu trabalho. Por isso se destaca a importância do papel do professor como mediador, a fim de que os alunos com deficiência consigam, a partir de analogias e generalizações, compreender determinados conceitos da visualidade.

É, portanto, essencial considerar questões básicas desses sujeitos na escola, tais como sua melhor posição em sala, adaptações da luminosidade, materiais e das aulas de acordo com a condição do aluno. Considerar as melhores formas de se realizar uma tarefa de acordo com suas necessidades, podendo, inclusive, haver a expansão do tempo de sua realização, levando sempre em consideração a percepção do seu aluno para escolher suas atividades.

Compreendendo que o aluno cego pode não pensar com imagens visuais, ou seja, não as cria mentalmente, dependendo do momento de aquisição da cegueira, é necessário construir junto com o mesmo uma memória das representações que pretendem ser usadas em sala (DUARTE, 2008), representações essas que se façam pela via dos demais sentidos, pela via do corpo e de sua percepção. Como coloca Nunes e Lomônaco (2008), “é importante perceber que muitas das defasagens da criança/pessoa cega devem-se muito mais à falta de informações, do que à capacidade de processá-las.” (p. 135). A falta de acesso a essas informações é, portanto, uma barreira que precisa ser transposta na escola.

O exercício é encontrar formas de tornar acessível o conteúdo visual da iconografia quando se trabalha com alunos cegos, especificamente nas aulas de História. Uma das alternativas mais viáveis e populares é a prática da descrição ou audiodescrição, ou seja, transpor os aspectos visuais de uma imagem em conteúdo verbal. Para Molina (2007), “a transposição em linguagem textual auxilia a decifração visual, intercalando as linguagens visual e verbal, pois, a descrição não deixa de ser a mediadora da explicação.” (p. 18).

A audiodescrição, segundo Snyder (2007), é uma técnica que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970: nela onde o visual se torna verbal e oral. Ou, como coloca Sarraf (2014), é uma tecnologia assistiva que usa da tradução intersemiótica para que a imagem e a linguagem visual sejam traduzidas em palavras e linguagem verbal. Utilizada em diversos meios, tais como o vídeo, televisão, cinema, peças teatrais, apresentações de dança, exposições em museus etc., tem como objetivo promover a inclusão artística e cultural da pessoa com deficiência visual.

Snyder (2007) expõe que a audiodescrição precisa utilizar uma linguagem sucinta, vívida e imaginativa que dê conta de expressar o que as imagens apresentam a um grupo de pessoas que não têm acesso à visualidade de maneira natural, e para muitos que veem mas não observam criticamente, que carecem de informações adicionais para compreender. Ainda que realizada, principalmente em instituições e espaços não escolares, a descrição feita pelo professor, oralmente ou em forma de , e mesmo a audiodescrição gravada, é uma ferramenta já usual pelos docentes que lecionam para alunos com deficiência visual e importantíssima para a educação desses sujeitos.

Para realizar uma boa descrição, Snyder (2007) coloca que é necessário ter uma postura atenta e analítica na observação das imagens, considerando detalhes e nuances. É preciso fazer previamente um estudo da imagem e conhecer suas peculiaridades, ser “alfabetizado” visualmente. Também é necessário realizar um trabalho de edição, de escolha daquilo que se vê, do que é mais simbólico e importante para a sua prática a fim de passar para a linguagem verbal, uma vez que a descrição deve ser breve e sucinta. No que se refere ao seu conteúdo, é interessante começar a audiodescrição do mais geral para o mais específico, organizando as informações pelos planos contidos na imagem (quando o há), em ordem de relevância, sem desconsiderar os conteúdos puramente visuais, tais como cores, brilho e perspectiva. É importante também destacar informações sobre o autor, ano, local, conceito, cenário, personagens e fatos retratados.

Por fim, Snyder (2007) afirma como é importante refletir sobre as melhores formas de se utilizar as palavras, trabalhando e exercitando a voz e a construção da narrativa para torná-la mais atrativa. É aconselhável tomar como referência o ponto de vista do observador, usar de elementos espaciais que ofereçam indicações concretas, tais como “direita” e “esquerda” e fazer analogias com experiências comuns aos alunos e percepções dos outros sentidos, utilizando-se de uma linguagem fluida e acessível, a fim de contextualizar a imagem.

Sem deixar de ser objetiva, a descrição precisa mostrar aquilo que está por trás das imagens, o que não aparenta à primeira vista, mas é importante para a sua compreensão e se coloca oculto. Não é aconselhável realizar juízos de valor e considerações interpretativas sobre o que se descreve, pois esse exercício é de caráter individual e precisa ser estimulado, para que o aluno com deficiência tenha autonomia e iniciativa no momento em que dá sentido ao suporte com que ele se relaciona. No ambiente educacional, essa proposta deve-se conciliar com o planejamento do docente, sendo incrementada com informações outras que podem ser úteis a sua prática pedagógica. Como coloca Snyder (2007), esse exercício, ao ser bem

articulado, também pode ajudar na compreensão de novo vocabulário e novos conceitos, tanto para alunos cegos como para alunos videntes.

A linguagem verbal, muitas vezes, conceitua e diz algo que o próprio aluno cego desconhece. Ele, por sua vez, a utiliza, repetindo conceitos e termos usados por outros, mas que não foram vividos por sua experiência. De acordo com Nunes e Lomônaco (2008), alguns conceitos são impossíveis de serem apreendidos diretamente pelo sujeito cego, o que envolve, necessariamente, o ensino por meio de um vidente. Esse ensino está permeado pela linguagem verbal, que “está profundamente contaminada pela ideia de que ver corresponde a conhecer” (p. 133), e que é frequentemente incorporada pelos próprios cegos. Pensando em alternativas para esse entrave, os autores colocam:

[...] no tocante aos conceitos teoricamente mais difíceis de serem compreendidos pelo cego, em função de sua característica visual ou de sua insubstancialidade, uma estratégia poderosa de ensino é a comparação com aquilo que ele conhece diretamente. Pois, para o ensino de um conceito visual a comparação deve ser com aquilo que é acessível ao cego por meio de sua vivência perceptiva. (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 134)

Hoje, existem diferentes formas de realizar a audiodescrição que, muitas vezes, não só fogem do convencional como também passam por uma leitura menos objetiva e “branca”, tornando-se mais subjetiva e poética. A adequação do texto verbal, considerando os diferentes públicos e idades presentes na escola, cria uma gama de possibilidades para acessibilizar a imagem. No que diz respeito à experiência auditiva, outros recursos sonoros também podem ajudar o professor no trabalho pedagógico. O uso de ambientações sonoras, ruídos e sons diversos, a música, a poesia e a contação de histórias são recursos que permitem a condução de uma narrativa descritiva que forneça mais materiais para a compreensão da iconografia.

O avanço da tecnologia também é um fator que muito influencia a atual educação do deficiente visual. Com a aceleração da informática, “os alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, têm mais possibilidades de contato com novas ferramentas, que os colocam em contato com o mundo virtual rico em informação” (PROFETA, 2007, p. 231). Os audiolivros e os *softwares* sintetizadores de voz permitem uma outra interação com a tecnologia e seus conteúdos, mais autônoma e ativa. Muitos *sites* possuem recursos de acessibilidade que fazem com que o texto e a imagem possam ser reconhecidos pela via sonora. Contudo, apesar de democratizar o acesso, o número cada vez maior de audiolivros e de leitores de textos digitais acaba por criar um impasse na questão da alfabetização e do letramento das pessoas cegas. A dificuldade de encontrar impressos em braille e a facilidade de produzir e compartilhar textos em áudio fortalece essa característica da atualidade que

diminui as ocorrências de leitura pelo tato. Essa característica está presente também na escola e influencia diretamente na escrita do aluno e nas suas habilidades de leitura e interpretação.

Percebemos, contudo, que somente a audiodescrição não consegue citar todos os conteúdos presentes na imagem iconográfica. Ainda que essa técnica seja útil para compreender os aspectos objetivos de uma representação, dando as informações nela contidas, a partir de uma transposição da linguagem visual para a verbal, percebe-se a necessidade de outros recursos para que o aluno cego também possa compreender, de forma clara, toda a composição visual, percebendo, inclusive, conteúdos mais subjetivos à imagem. A sensibilização por meio dos outros sentidos é uma forma de romper com essas barreiras, na tentativa de inserir o cego no mundo da visualidade, inclusive tentando propiciar experiências que tentem traduzir ou, talvez, aproximar-se da poética contida nas imagens, pois, como afirma Reily, (2006) “a experiência estética não se dá apenas pelo visual” (p. 64).

Outra forma de trabalhar os conceitos e a aprendizagem dos alunos cegos, na ótica da acessibilização da iconografia, é partir de representações táteis. O toque e a sensibilização do tato são experiências comuns no ensino de pessoas cegas, principalmente no que diz respeito à alfabetização em braille. Atividades envolvendo a sensibilidade tátil, com o uso de objetos, maquetes e reproduções em relevo também são opções para construir o conhecimento pela via corporal. Conhecimento não só dos objetos e das imagens que eles representam, mas também de si, pois, como coloca Masini (2012), o sujeito, ao saber do objeto, gera um saber de si, porque, ao entrar em contato com o objeto, o sujeito entra em contato consigo mesmo.

Sobre a percepção tátil da pessoa com deficiência visual, Sacks (2006) afirma: “[...] os cegos constroem seus mundos a partir de sequências [temporais] de impressões (táteis, auditivas, olfativas) e não sendo capazes, como as pessoas com visão, de uma percepção visual simultânea, de conceber uma cena visual instantânea.” (p.128). A percepção visual é, portanto, simultânea e espacial, em que é feita uma síntese, e, segundo Reily (2006), percebe-se o todo, percorrem-se as partes, encontrando e reencontrando detalhes que ajudam a apreender as informações da imagem. Já a percepção por outras vias sensoriais, principalmente pelo tato, ainda que em conjunto com o sentido da audição, é, como afirma a autora, pontual e sequencial, ou seja, temporal. Para Duarte (2004), tocar sem ver permite o reconhecimento da textura do objeto, da sua temperatura, mas a percepção da sua “aparência”, da forma, enquanto dimensão e ocupação de um espaço, é inexistente.

Para os sujeitos cegos, os fatos, as pessoas, os objetos e acontecimentos são temporais, estão no tempo, e a distância entre determinados elementos é medida pelo tempo gasto para percorrer de um objeto a outro. Segundo Nunes e Lomônaco (2008), devido a esse caráter

sequencia, existe uma captação de informação mais lenta que a dos videntes, por ser feita pelo tato. É pelo movimento que se dá no tempo que o cego cria sua percepção sobre o espaço. A compreensão do espaço “se dá pela conjunção de sensações táteis, cenestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito.” (p. 121).

Entendamos que o campo tátil nunca tem a amplitude do campo visual, nunca o objeto tátil está presente por inteiro em cada uma de suas partes assim como o objeto visual, e em suma que tocar não é ver. Sem dúvida, entre o cego e o normal, a conversação se estabelece, e talvez seja impossível encontrar uma só palavra, mesmo no vocabulário das cores, à qual o cego não consiga dar um sentido pelo menos esquemático. Um cego de doze anos define muito bem as dimensões da visão: "Aqueles que vêem", diz ele, "estão em relação comigo por um sentido desconhecido que à distância me envolve inteiramente, me segue, me atravessa e que, desde que me levanto até me deitar, me mantém, por assim dizer, sob sua dominação" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 302)

Como coloca Soler (1999), no que concerne à biologia, a percepção tátil da pele de videntes e cegos é a mesma. Isso significa dizer que a as pessoas cegas não tem uma superioridade natural nesse sentido. O que acontece é que aqueles com deficiência visual têm uma educação do tato feita por outros meios e por isso ela se desenvolve mais. Soler (1999) também coloca que cegos que perderam a visão recentemente podem ter mais dificuldade com o trabalho da percepção tátil, em detrimento da auditiva, pela própria experiência perceptiva e comunicacional que se dá na sociedade, onde se privilegia mais o visual e o auditivo e menos o tátil e olfativo/gustativo, enquanto que cegos de nascença ou que têm a cegueira há mais tempo possuem uma observação mais apurada do tato e da audição.

Portanto, é interessante pensar que, como o aprendizado se dá pelo corpo, o desenvolvimento dos demais sentidos e da percepção corporal, desde a infância, são fatores importantes tanto no desenvolvimento dos componentes educativos como afetivos do sujeito. Ballesterro-Álvarez (2003) coloca que, para a sensibilização tátil, é necessário o treino com discriminação de texturas, distinção morfológica de formas e tamanhos, trabalho com a estética tátil, ou seja, com os significados que se expressam pela experiência tátil, mas que não são totalmente percebidos pela visão, e entender o tato também como componente afetivo. Deve-se, portanto, aprender a tocar.

Para Brun (1991), é possível ver várias coisas de uma só vez, mas é impossível tocá-las ao mesmo tempo. Segundo o autor, “a visão dá-nos sempre a mais do que aquilo que podemos ter e o tocar acaba por ser a aprendizagem da medição e do intervalo que nos separa do que nos rodeia.” (p. 174). Nessa perspectiva, a sensação tátil é vista sob a categoria da descontinuidade, sendo mais uma extensão vivida do que pensada. No que se refere ao “tocar”, Brun (1991) afirma que essa é uma ação de exploração e conquista “da distância que

nos separa da alteridade”, uma vitória sobre a dimensão. Segundo o autor, “o olho compreende a forma, a mão conhece-a” (p. 174).

Brun (1991) dá destaque ao toque que, pela ação da mão, não só toca como possui, explora e apalpa, conferindo ao tocar “a atividade que lhe dá a sua verdadeira vocação” (p. 123). O autor comenta que a pele é a superfície que desvenda o contato, mas é o tocar ativo que esclarece a visão. O tocar da mão leva à experiência do encontro e só a mão é, ao mesmo tempo, “tocante e tocada, pois é uma espécie de micro-organismo, carregado com os nossos desejos, os nossos receios, as nossas esperanças e as nossas emoções, partindo à aventura para sondar a dimensão que separa cada um de nós do que não é” (p. 123-124).

O tocar implica, com efeito, a vontade e o desejo de seguir uma superfície e de desposar uma forma; longe de ser a exteriorização de um antagonismo, o tocar ausculta, por assim dizer, o corpo estranho. É por isso que a mão que toca é uma mão que explora um contorno, tateia uma consistência, roça uma superfície, enlaça um volume, sopesa uma massa, irradia ou aprecia um calor. Graças a ela, o organismo de que é mensageira tenta ir além de si mesmo e incorporar o que lá está, ou incorporar-se no que esta fora dele. (BRUN, 1991, p. 127)

Refletindo sobre a importância do toque na compreensão do espaço e das superfícies que a mão percorre, podemos considerar os benefícios da utilização de recursos táteis para a construção do conhecimento histórico. Tais recursos úteis não só às pessoas com deficiência visual mas também aos alunos videntes. De acordo com Brun (1991), a importância dada ao sentido da visão é tamanha que “é frequentemente tentado a reduzir o tocar a um sentido de deficientes; a mão estendida para frente, inquieta e à defesa, como a do cego ao andar, surge como sinal do homem que não sabe, nem onde está, nem para onde vai.” (p. 167).

Aliadas às descrições e explicações verbais, como coloca Soler (1999), as representações táteis das imagens, em relevo ou tridimensionais (como maquetes), ainda que não traduzam de maneira perfeita o suporte bidimensional, podem transmitir aspectos relativos à forma, proporção, posição, conceitos e tantas outras características da visualidade. Entretanto, muitas escolas carecem de materiais acessíveis e disponíveis ao toque para a realização dessas experiências. Em geral, isso faz com que muitos docentes acabem por produzir materiais didáticos a fim de trabalhar com representações para seus alunos cegos.

Na confecção de representações gráficas táteis das imagens, Almeida, Carmo e Sena (2011) sugerem uma série de considerações. Um ponto de destaque é a necessidade de um maior grau de generalizações na construções desses modelos, ainda que com omissões, exageros e distorções. A escolha dos materiais e a forma de representação devem ser debatidas e refletidas, pois muito do que é visual ao ser transposto para o tátil pode gerar confusões. O excesso de informações em conjunto também deve ser eliminado, e o tamanho

dos recursos refletido; as autoras afirmam que não é aconselhável representações maiores que 50cm, pois o campo espacial que abrange o movimento das mãos é muito mais restrito que o campo visual de um vidente, ou seja, prejudica a percepção global do objeto. Sá, Campos e Silva (2007), por sua vez, destacam que “objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade” (p. 27).

É interessante utilizar variadas texturas no momento em que as informações visuais são substituídas pelas táteis, considerando a altura ideal em milímetros, o espaçamento dos signos e a espessura das linhas. Outro ponto em destaque é que a representação deve ser semelhante ao modelo original, e não só atraente para a visão mas agradável ao tato (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Contudo, todos esses cuidados com relação à precisão nas medidas e se as representações devem ser mais naturalistas ou esquemáticas e abstratas vão depender, segundo Reily (2006), do nível de escolaridade dos alunos.

Para a construção de tais recursos didáticos, Reily (2006) coloca que a participação dos alunos na confecção dos materiais é outro fator que enriquece a experiência pedagógica. Almeida, Carmo e Sena (2011) dizem que o custo, resistência, durabilidade, definição e contraste dos símbolos, além do perfil do usuário, também precisam ser considerados previamente. Entre as possibilidades de criação, as autoras destacam: as representações em folhas de alumínio; as representações feitas com colagem, utilizando-se de variados materiais, muitos deles descartáveis; as representações em porcelana fria; as representações em serigrafia; e as representações com papel microcapsulado, que expande a tinta quando aquecido, formando um alto relevo, mas que necessitam de maquinário apropriado. Muitos destes modelos podem ser usados como matriz para a confecção de reproduções em plástico duro na máquina *Thermoform*⁶⁸. De maneira geral, para a confecção de mapas, esquemas ou maquetes táteis, há a possibilidade de usar como base madeira ou isopor e papelão cobertos com massa corrida ou massa plástica para dar suavidade. Massa de modelar, argila, gesso e EVA são outros recursos comumente usados. Também é possível utilizar sucata e materiais recicláveis de menor durabilidade para recursos mais simples.

A percepção e discriminação de detalhes via tato, depende de uma estimulação precoce do indivíduo ou mesmo das experiências que teve pela via do tato. É preciso, portanto, trabalhar e levar em conta o reconhecimento das representações em relevo pela via

⁶⁸ Nesse equipamento uma lâmina de plástico é sobreposta à matriz e ambas são fixadas de maneira que todo o ar entre elas seja retirado. Após a retirada do ar, a máquina aquece a matriz fazendo com que o plástico molde o relevo representado; depois de alguns segundos de exposição ao calor, a lâmina de plástico é retirada e uma nova cópia pode ser feita. Dependendo da resistência do material que originou a matriz, podem ser produzidas centenas de cópias da mesma representação (ALMEIDA; CARMO; SENA, 2011, p. 364)

da percepção tátil, a forma como é realizada a exploração com as mãos, bem como a orientação espacial sobre a representação com usos de pontos de referência. Uma questão importante é que o professor deve estimular a aprendizagem por meio do trabalho com mapas e gráficos, ferramentas muito comuns em alto-relevo, mas cuja leitura precisa ser exercitada.

Ainda que, em seu livro, Sacks (2006) sugira o conceito de “transferência modal cruzada”, quando há a transferência de conceitos de um sentido como o tato, para outro, como a visão, ou seja, considerando uma concepção de corpo onde os sentidos estão intimamente ligados e que a percepção ocorre por meio da dinâmica desse esquema corporal, sabemos que muitas traduções de imagens feitas por representações táteis, como as em alto ou baixo-relevo, são de difícil entendimento para os alunos cegos. Como expõe Reily (2006):

[...] o aluno com cegueira congênita pode não compreender desenhos em perspectiva, como uso de ponto de fuga que leva a uma diagonalização de linhas para um ponto no horizonte. A ilusão da diminuição da figura a distância também não faz sentido para o cego, pois a sua referência é tátil. A noção de planos gradualmente mais distantes pode ser transmitida usando o recurso de cenário de teatro, com os planos recortados em papelão. (p. 39)

O fato é que a visualidade está tão impregnada na percepção dos videntes que até as suas formas de pensar, sentir e agir são influenciadas. Assim, algumas dessas representações são feitas a partir da perspectiva daquele que enxerga, não sendo respeitadas as percepções e compreensões do mundo pela própria experiência do sujeito cego. O vocabulário, a sensibilidade e a “imagem” do mundo dos cegos são expressos em termos táteis, ou, pelo menos, não visuais; além disso, a experiência do ver e do tatear nunca serão desse sujeito, cuja percepção e compreensão do mundo passam pela ausência da visão.

3.4.3. A abordagem multissensorial como caminho

O mundo da pessoa com deficiência visual, “ao invés de ser um mundo de luzes e sombras, de cores e nuances, de perspectivas e profundidades é sobretudo um mundo de sons, cheiros, texturas, temperaturas, onde a informação é recebida através da atividade de seu próprio corpo e com o auxílio da informação verbal” (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003, p. 36). Acabam desenvolvendo, portanto, uma percepção multissensorial de forma natural.

Uma abordagem de ensino pautada na percepção multissensorial se baseia, segundo Soler (1999), no uso da maior quantidade de sentidos de percepção sensorial que nos são disponíveis (neste caso, os não visuais) a fim de obter informações do ambiente por meio da elaboração de tais percepções. Merleau-Ponty (1999) coloca que “cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira, que ele é o agente de um certo tipo de síntese” (p. 301).

Esses sentidos são considerados canais de entrada de informações que, ao se inter-relacionarem no corpo, adquirem significado.

Na educação, o uso da *multissensorialidade* não faz aumentar os conteúdos trabalhados, somente mudam os procedimentos e objetivos de acordo com as práticas realizadas e as características do alunado. A observação do meio por essa abordagem deve utilizar todos os sentidos, o corpo como um todo, de forma que a relação entre sujeito e objeto seja feita de maneira interativa (SOLER, 1999), pois todos os órgãos dos sentidos recebem informações válidas, complementares e equivalentes, contendo sentido e significado. Como coloca Soler (1999), é preciso “sentir”, ou seja, não só olhar, mas ver, não só escutar, mas ouvir, utilizar-se da sensibilidade corporal e refletir sobre o que é percebido. O autor expressa a necessidade de se dar importância a todas as percepções sensoriais e de se libertar dos prejuízos da predominância visual, lembrando que mesmo as imagens visuais são associadas às informações não visuais e que são percebidas, portanto, simultaneamente, pelo corpo.

Como coloca Ballesterro-Álvarez (2003), em uma abordagem multissensorial é preciso adaptar a informação visual ao sentido mais adequado, com o uso de descrições, maquetes, objetos ou materiais mais próximos do real. Também é preciso ser consciente de que, como muitas informações visuais são associadas a outras não visuais, essas conexões são feitas por nós naturalmente e podem ser destacadas no ensino. Por fim, há aquelas informações unicamente visuais que não podem ser atingidas pelo cego (como a cor) e para isso é preciso fazer conexões a partir de outros meios, cinestésicos, descritivos e corporais. As cores podem, por exemplo, ser associadas a odores. Enfim, percepções de ordem olfativa, gustativa e cinestésicas se mostram interessantes para serem estimuladas em práticas pedagógicas, uma vez que, nessa abordagem, também são consideradas como vias do aprendizado.

Para Soler (1999), a abordagem multissensorial de ensino é vantajosa não só para alunos com deficiência visual, mas para todo o corpo discente. Compreendendo a visão e a audição como sentidos sintéticos, de percepção global, e o tato como sentido analítico, de soma de percepções, o autor entende que a observação multissensorial ocorre por meio da captação de um número máximo de informações através de todos os sentidos que estiverem funcionando, sem hierarquizá-los.

Tal abordagem ancorada na noção de corpo trazida por Merleau-Ponty (1999) pode ser muito útil no ensino de História, principalmente no que diz respeito à acessibilização da iconografia como prática pedagógica. Para isso, considera-se que a percepção do mundo não se dá unicamente pelos órgãos do sentido que passam pelos nervos até chegar ao cérebro e produzir sentido. O corpo não é um mero transmissor de mensagens exteriores, e o aparelho

sensorial não é um condutor, pois as relações perceptuais, ainda que realizadas na periferia do ser, acontecem de forma central e são percebidas pelo corpo como um todo.

Para esse tipo de ação envolvendo acessibilidade, Reily (2006) afirma ser preciso avaliar a bagagem do educador para trabalhar com o pictórico e também a formação que o mesmo tem para torná-lo acessível. A autora também diz que a escolha das imagens deve ser feita por meio de seleção criteriosa, considerando suas qualidades e as possibilidades de compreensão da representação por outras modalidades de significação, como o tato mediado pela palavra e percebendo, pela resposta do próprio aluno, se tal adaptação atende a suas necessidades e se o seu corpo apreende através dos estímulos recebidos.

Também o ambiente escolar deve ser avaliado. A busca por espaços que permitam a realização de atividades multissensoriais e tornem a prática educacional agradável aos alunos e professores, pode acarretar melhores resultados e impedir o isolamento da pessoa com deficiência visual por meio do estímulo à interação social e à interação com o espaço escolar. A apropriação do ambiente, dos materiais e dos conteúdos escolares por esses sujeitos auxiliam no desenvolvimento das práticas e no processo de construção do conhecimento.

Por fim, é interessante pensar que a estimulação do corpo pelos vários sentidos possibilita uma aproximação maior dos indivíduos cegos aos aspectos subjetivos da iconografia, a fim de tentar traduzir essa experiência estética visual em outras experiências sensíveis. Trabalhando, por exemplo, com descrições e textos investigativos em áudio e braille, reproduções em relevo, texturas diferenciadas, objetos, maquetes, vestimentas, ambientações e extratos sonoros, odores, teatralizações, música, poesia, entre outros, alunos com deficiência visual poderiam ter a possibilidade de interagir mais profundamente com a imagem iconográfica, principalmente se tais práticas estiverem fundamentadas em uma abordagem multissensorial de ensino que considere a experiência perceptiva do corpo e o contato que o mesmo tem com os objetos do mundo, respeitando sua individualidade, sua forma única e totalizante de percepção e estimulando suas potencialidades.

CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de alcançar os objetivos desta Dissertação, foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa do tipo etnográfica. A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (p. 13). Ou seja, os autores colocam que a pesquisa qualitativa pretende um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada por meio, por exemplo, do trabalho de campo, objetivando descrições de situações, pessoas e acontecimentos, onde, preocupado com o processo, o pesquisador precisa melhor seu foco à medida que o estudo vai-se desenvolvendo (BODGAN; BIKLEN 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Já a pesquisa etnográfica, de acordo com Spradley (1979 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), é a "descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo" (p. 14), e segundo Wolcott (1975 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986):

O uso da etnografia na educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não deve se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola (p. 14).

A opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, nesta Dissertação de Mestrado, ocorre por se considerar o espaço escolar um contexto cultural amplo e complexo, composto por grupos e sujeitos singulares com atitudes, características, práticas e formas de ensinar e aprender variadas, de acordo com os papéis destes e as suas variadas relações. Portanto, foi necessário um trabalho de campo prolongado, com contato direto entre pesquisador e realidade estudada, por meio de entrevistas e observações sistemáticas que enfatizaram os sujeitos e a dinâmica dos processos que os envolvem.

De acordo com Lüdke e André (1986), o desenvolvimento da investigação etnográfica passa por três etapas. A primeira, exploração, "envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo" (p. 15). A segunda, decisão, "consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado" (p. 16). A terceira, descoberta, "consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as

várias descobertas num contexto mais amplo." (p. 16), envolvendo o desenvolvimento de teorias durante todo o processo de estudo.

Além de tais observações e análises, também foi avaliada a necessidade de uma intervenção no campo, a fim de concretizar, na prática, as teorias propostas pelo Autor. Essa intervenção, apesar de ter sido pontual, tem características semelhantes ao conceito de pesquisa-ação trazida por Thiollent (1985, p. 14 apud GIL, 2002):

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 55).

A partir do planejamento e realização de duas aulas nas instituições onde a pesquisa foi feita, houve a intenção de compreender melhor a situação pesquisada e nela intervir, a fim de trazer outras possibilidades ao campo de ensino. Como coloca Severino (2007), “ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.” (p. 120).

Autorizada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo⁶⁹, a pesquisa teve como foco a observação e análise das práticas educativas com uso da iconografia, desenvolvidas por professores de História que lecionam para alunos cegos da rede pública municipal de educação. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa também estão de acordo com a Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e o Código de Ética da Universidade de São Paulo, aprovado pela Resolução nº 4871 de 22 de Outubro de 2001, no que se refere à atividade de pesquisa acadêmica, estando adequados e compatíveis com as normas éticas estabelecidas no campo da pesquisa em Educação.

Tendo em vista que se trata de uma pesquisa voltada para o tema da inclusão de pessoas com deficiência, na escola comum, assunto ainda polêmico, amplamente debatido e de grande importância no que se refere à educação no Brasil, alega-se que seus objetivos são cientificamente válidos, justificando o investimento de recursos e tempo, e que os mesmos serão públicos, bem como a divulgação de seus resultados.

⁶⁹ Autorização da pesquisa dada pela Secretaria Municipal de Educação consta no Anexo A.

4.1. O contexto educacional da pesquisa

Nesta seção, pretende-se apresentar e refletir sobre alguns documentos oficiais referentes à educação pública do Município de São Paulo, ambiente em que foi realizada a pesquisa de campo. A fim de compreender o contexto escolar na cidade de São Paulo, será analisada a legislação municipal que se refere à Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos com deficiência visual, por meio do decreto que institui a *Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (SÃO PAULO, 2016). Também é pretendida uma apresentação das *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental* (ciclo II) da disciplina de História (SÃO PAULO, 2007) vigentes no município.

4.1.1. Política Paulistana de Educação Especial

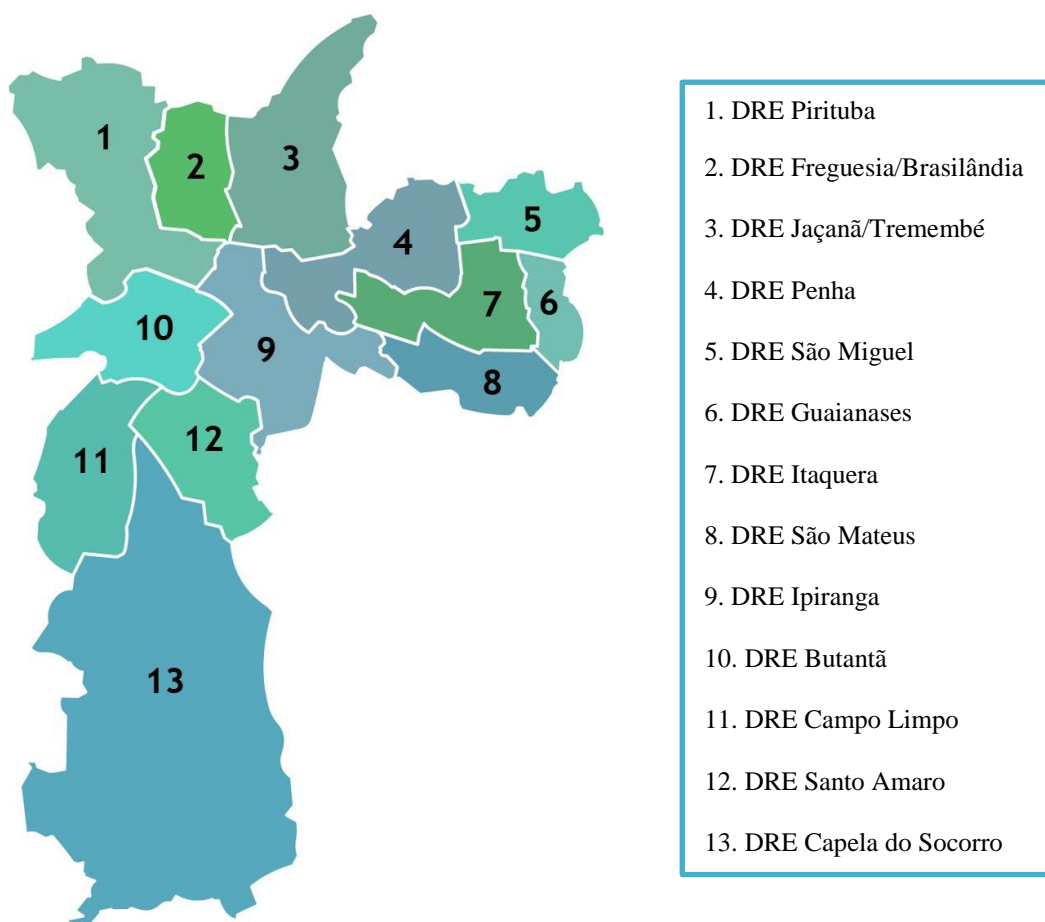
A Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2016), estabelecida pelo Decreto Municipal nº 57379 de 13 de outubro de 2016, está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tendo como objetivo assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem dos estudantes da rede municipal, que tenham deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, desde a Educação Infantil. O documento assegura a matrícula nas classes comuns (já assegurada desde 2004) e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todo e qualquer educando. O AEE está em todos os níveis de ensino oferecidos pela Prefeitura e pode-se dar no contraturno, por meio de trabalho itinerante ou pelo trabalho colaborativo.

Os serviços de Educação Especial oferecidos pelo Município são prestados por: Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI); Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI); Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (antes denominados Professores Regentes de SAAI); Instituições Conveniadas de Educação Especial; Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS); e Unidades Polo de Educação Bilíngue (SÃO PAULO, 2016). De acordo com o decreto, estes serviços, juntamente com as unidades escolares, são responsáveis pelo oferecimento do AEE.

É papel do CEFAI “articular e desenvolver ações que garantam a implementação das políticas públicas de Educação Especial e das Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação em cada território” (SÃO PAULO, 2016). Em sua composição, há a previsão de um coordenador e oito Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) (podendo

esse número ser ampliado) e um auxiliar técnico. Compete ao PAAI “realizar trabalho de orientação, de formação continuada e de acompanhamento pedagógico para as unidades educacionais” (SÃO PAULO, 2016); ele é responsável, também, pela organização do AEE, com trabalho itinerante e pela atuação conjunta com os profissionais da DRE e das escolas. De acordo com a Política, o CEFAI é vinculado à Divisão Pedagógica (DIPED) e integra cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE).

Figura 1: Mapa das Diretorias Regionais de Educação (DRE) do Município de São Paulo



Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>

Tanto os Coordenadores dos CEFAIs, os PAAIs e os Professores das SAAIs são nomeados ou designados para tais cargos, devendo ser docentes da rede municipal com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva. Além desses profissionais, há o Auxiliar de Vida Escolar (AVE), profissional com formação em nível médio e contratado por empresa conveniada com a Secretaria Municipal de Educação, para oferecer suporte intensivo ao público alvo da educação especial, que não tenha autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção. Segundo o decreto,

a Prefeitura também conta com uma série de estagiários, estudantes de Licenciatura em Pedagogia que dão apoio pedagógico na área de Educação Especial.

Nesta Dissertação, será usado o termo Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e Professor Regente de SAAI, porque a pesquisa foi realizada antes da mudança dessa nomenclatura. A legislação anterior à Política previa que o CEFAI tivesse o mínimo de quatro PAAIs (para cada área: deficiência visual, auditiva, intelectual e física) e coloca, também, como sua tarefa promover sensibilização e orientação à comunidade, bem como dar educação continuada aos professores da SAAI e demais educadores/gestores das escolas do município (SÃO PAULO, 2012). De maneira geral, hoje, o AEE dos alunos com deficiência é feito principalmente nas SAAIs e pelo atendimento itinerante dos PAAIs, que orientam as instituições, seus profissionais e familiares. A Portaria Municipal nº 2496 de 02 de abril de 2012 coloca ser atribuição do professor regente de SAAI, entre outras coisas:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a sua carga horária” (SÃO PAULO, 2012)

A Portaria (SÃO PAULO, 2012) também prevê como atribuições desse profissional: a produção de materiais didáticos e pedagógicos de acordo com as necessidades dos alunos e a articulação e orientação dos demais professores em relação ao desenvolvimento dos alunos que frequentam a SAAI, por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde eles estão matriculados. A Portaria também considera como trabalho do professor da SAAI desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos que, no caso dos alunos com deficiência visual, seriam: ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social. Por fim, é expressa a necessidade de participação destes docentes nas ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela SME.

4.1.2. Orientações curriculares de História no Município de São Paulo

As *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental* (Ciclo II) de História (2007), elaboradas pelas professoras Antônia Terra Calazans e Circe Maria Fernandes Bittencourt, fazem parte do *Programa de Orientação*

Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cujo objetivo é:

[...] contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes. (SÃO PAULO, 2007, p. 10)

As orientações de História seguem alguns pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina, no que se refere aos seus objetivos no ensino fundamental. Nesse sentido, aponta sobre dar subsídios aos alunos para que reflitam sobre suas vivências e as da sociedade da qual fazem parte, além das culturas de outras sociedades, épocas e lugares, considerando as diferentes perspectivas temporais.

Nessa linha, o ensino de História, na medida em que trabalha com categorias e conceitos que provocam reflexões a respeito das relações entre acontecimentos no tempo – como duração, diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades –, instiga o aluno ao questionamento, à reflexão, à interpretação de textos, imagens, e de objetos e diferentes representações e linguagens, à procura da compreensão das complexas relações humanas e da sua participação no mundo social. (SÃO PAULO, 2007, p. 30).

Também é colocada a necessidade de uma proposta curricular que se construa a partir dos conceitos de cultura capitalista e de humanismo. Conceitos estes necessários para entender a contemporaneidade, sua cultura consumista e a valorização das posses materiais presentes nessa sociedade. É pontuado que essas características da realidade demandam por ações e reflexões mais humanistas, com uma nova relação dos compromissos individuais e sociais com a humanidade. O documento também salienta a importância de olhar o ser humano na relação com a coletividade e como parte integrante da natureza.

A proposta escolheu também estes conceitos – cultura capitalista e de humanismo – por possibilitarem a construção de reflexões e posições políticas diante de problemas sociais que afetam a vida da sociedade atual em geral, como os conflitos geradores de violência, as desigualdades sociais, a cultura consumista, os valores de competitividade que exacerbam o individualismo e que desumanizam as pessoas, a difusão acelerada dos meios tecnológicos e dos meios de comunicação subsidiados pela ciência, as relações conflituosas entre as sociedades e a natureza, a descrença em relação ao Estado e em seu poder de resolução dos problemas. (SÃO PAULO, 2007, p. 31-32).

As orientações declaram ser preciso, portanto, uma formação humanista para debater tais pontos de maneira crítica. Debates “fundamentados na singularidade e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas e de gênero das diversas sociedades, e que, assim, colocam em debate as atuais condições humanas diante da natureza, também entendida em sua dimensão histórica” (SÃO PAULO, 2007, p. 32).

Destaca-se a necessidade de romper com o *Eurocentrismo* no ensino de História, privilegiando “o estudo da sociedade brasileira, partindo das problemáticas contemporâneas locais, regionais e nacionais, para aprofundar suas relações com as demais sociedades, de diferentes épocas e lugares” (SÃO PAULO, 2007, p. 35). Salienta que as avaliações escolares precisam ser mais abrangentes, considerando os saberes dos alunos antes, durante e depois dos processos de estudo e também dá importância às análises interdisciplinares e ao diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, a fim de melhor compreender a sociedade.

Sobre os recursos didáticos há uma crítica sobre o uso extensivo do livro didático e da lousa, é colocada a possibilidade de “projeção de imagens e textos para observações e análises coletivas, de exibição de filmes para debatê-los a partir de olhares históricos, de pesquisa em computadores e na Internet e da apreciação de músicas para estudos de seus contextos e autorias” (SÃO PAULO, 2007, p. 36). Afirma-se que, por meio dos materiais didáticos, se estabelecem relações de ensino e aprendizagem. O documento faz diferenciação entre os materiais didáticos produzidos pela indústria cultural, para uso em sala de aula, por professores e alunos, dos materiais que são produções da sociedade, criados para outros fins, mas que acabam sendo incorporados para usos didáticos, tais como filmes, jornais, livros etc. Materiais estes que “possibilitam a apreensão de tempos históricos [...] e contribuam para a coleta de informações e de conceitos” (SÃO PAULO, 2007, p. 72-73). As orientações ainda trazem uma série de acervos para encontrar tais recursos e dá especial destaque ao trabalho com filmes, objetos da cultura material e produções dos próprios alunos.

Os conteúdos referentes às orientações de História foram organizados por eixos-temáticos, na tentativa de ultrapassar o tempo linear e suas etapas determinísticas.

Os **eixos-temáticos** são selecionados de acordo com problemáticas históricas gerais, com a realidade brasileira e local vivido pelos estudantes no presente, com a especificidade do público escolar a quem se destina, com pressupostos pedagógicos de acordo com a faixa de idade dos alunos, com o nível escolar que irão cursar e o tempo da disciplina na grade. (SÃO PAULO, 2007, p. 39).

A proposta do trabalho é de fazer constantes relações entre presente e passado e valorizar especificidades locais. Por isso, há um foco na História do Município de São Paulo e suas relações com outros espaços e temporalidades. De acordo com o documento, “focar a história do município não significa negligenciar a História do Brasil ou do Mundo, mas permitir que as histórias sejam estudadas entrelaçadas, nas suas relações temporais, conjunturais e estruturais e entre a história do lugar, a nacional e a mundial” (SÃO PAULO, 2007, p. 37). Para o 7º ano (2º ano do Ciclo II), período escolar analisado nesta pesquisa, o eixo-temático das orientações tem como título: “Trabalho, campo e vida urbana”.

Quadro 3: Principais conceitos, eixos-temáticos e os temas propostos para o 2º ano do Ciclo II (7º ano/História)

2º ano do Ciclo II	
Conceitos gerais da área	Cotidiano urbano; Tempo e espaço histórico; Cultura; Humanismo; Natureza; Sociedade capitalista; Trabalho; Mudança social; Patrimônio histórico.
Eixo temático	Trabalho, campo e vida urbana.
Conceitos propostos a serem aprendidos	Organização social; urbana; Trabalho escravo; Trabalho livre; Trabalho coletivo; Servidão e feudalismo; Sociedade industrial; Técnicas e instrumentos de trabalho; Arte urbana; Período moderno e contemporâneo; Classes e conflitos sociais; Capitalismo mercantil e industrial; Cultura material.
Sugestões de temas	Relações de trabalho e vida urbana em São Paulo atualmente e história da vida no campo e na cidade de diferentes sociedades (no Brasil, na América, na África, no Oriente e na Europa) ⁷⁰ .

Fonte: SÃO PAULO. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (Ciclo II) de História*, 2007, p. 44.

Entre as expectativas de aprendizagem, o documento (SÃO PAULO, 2007) pontua a intenção de desenvolver o conhecimento da história local e das diversas sociedades historicamente constituídas, propiciando uma compreensão que “as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da história” (p. 41). Incluindo a preocupação de possibilitar aos alunos estudos que evidenciem:

A importância de estudos históricos envolvendo a lógica dialética (observação da realidade, identificação de contradições, levantamento de hipóteses, coleta de dados, construção de relações históricas, organização de sínteses); a importância da construção de relações de duração, transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente e o passado, e os espaços local, regional, nacional e mundial; a importância do estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos. (SÃO PAULO, 2007, p. 41).

Na organização das expectativas e dos conteúdos foram privilegiadas determinadas dimensões da sociedade, de acordo com o que a psicologia cognitiva indica a respeito dos processos de aquisição de conhecimentos pelos estudantes para cada faixa de idade. No documento, o 2º ano do Ciclo II (7º ano) foca-se na dimensão econômico-social.

Quadro 4: Expectativas de Aprendizagem para o 2º ano do Ciclo II (7º ano/História)

4.1.2 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – HISTÓRIA	
A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:	
H01	Identificar as formas de trabalho urbano no Município de São Paulo atualmente.
H02	Identificar as formas de trabalho entre as populações indígenas atualmente.
H03	Comparar formas de trabalho atuais e formas de trabalho na sociedade colonial brasileira.
H04	Distinguir a escravidão no período colonial e a escravidão da Antiguidade grega e romana.
H05	Identificar diferentes formas de organização do trabalho nas sociedades africanas e coloniais americanas.
H06	Conhecer o comércio de escravos pelo Oceano Atlântico.
H07	Identificar e comparar a organização do trabalho em sociedades européias no campo e nas cidades.

⁷⁰ São listadas várias sugestões que passam por questões relativas ao eixo temático

H08	Conhecer e comparar a vida cotidiana e o trabalho em diferentes cidades do período moderno.
H09	Identificar mudanças na organização dos espaços e os conflitos sociais nas cidades do período colonial brasileira.
H10	Conhecer a importância da preservação do patrimônio histórico urbano.
H11	Identificar transformações técnicas na produção e nas relações de trabalho com a Revolução Industrial.
H12	Identificar transformações no campo em função da Revolução Industrial.
H13	Conhecer o processo de transformação da mão-de-obra escrava para livre no Brasil.
H14	Comparar a organização social e do espaço urbano das primeiras cidades industriais com a cidade de São Paulo hoje.
H15	Identificar as sociedades estudadas no tempo e no espaço.
H16	Coletar informações de textos variados, imagens, plantas urbanas, construções e edificações, instrumentos de trabalho.
H17	Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica e cultural.

Fonte: SÃO PAULO. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental* (Ciclo II) de História, 2007, p. 53.

Por fim, são abordadas questões a respeito da construção de conceitos, várias possibilidades de relação com o tempo histórico, a importância de favorecer processos de pesquisa dos alunos (orientando como e onde os alunos devem pesquisar, confrontando textos, autores e produções diversas), além de dar destaque aos estudos do meio, como ferramenta para melhor compreender o meio social, deslocando-o como objeto de estudo. As orientações finalizam com uma série de sugestões de atividades.

4.2. Local de coleta dos dados

Considerando os dados do Censo Escolar de Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2014), havia uma predominância de alunos com deficiência em classes comuns do ensino fundamental da rede pública, em que 78,8% das matrículas da Educação Especial estavam nas escolas públicas e que 76,9% dos alunos com deficiência estavam matriculados em escolas e classes comuns e, destes, 77,8% cursando o ensino fundamental. Portanto, foi definido como local para a coleta de dados desta pesquisa as escolas da rede pública localizadas no município de São Paulo – SP, que possuíssem alunos com deficiência visual, matriculados nos anos finais do ensino fundamental, período do fundamental em que é o professor especialista de História quem ministra a disciplina. O mapeamento para escolha de tais escolas foi realizado no ano de 2015 e início de 2016. Nesta primeira fase da pesquisa, foram solicitadas informações das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, bem como das Diretorias Regionais de Educação da rede municipal, das Diretorias de Ensino da rede estadual e das escolas a elas vinculadas, que possuíam alunos com deficiência visual matriculados.

Na Secretaria Estadual de Educação foi obtida uma relação de todas as escolas estaduais que possuíam atendimento especializado e matrículas de alunos com deficiência

(sendo especificada cada deficiência) referentes aos anos de 2014 e 2015. Ao todo foram contatadas nove das 13 Diretorias de Ensino presentes na capital (Sul 1, Sul 2, Norte 1, Norte 2, Centro, Centro Sul, Centro Oeste, Leste 4 e Leste 5) e 13 escolas estaduais, contato realizado por e-mail, telefonema e visitas presenciais.

A Secretaria Municipal de Educação recebeu, em 2015, uma relação de 10 escolas provenientes de quatro DREs presentes nas zonas oeste e sul da capital, que atendiam alunos com deficiência visual. Posteriormente, para uma maior identificação do campo, foi realizado o contato com todos os 13 CEFAIs de cada Diretoria Regional de Educação do Município e com algumas das escolas públicas pertencentes ao Município.

Considerando a diversidade de características dos sujeitos com baixa visão e as suas diferentes possibilidades de uso do resíduo visual, bem como o desafio que é propor o uso educativo da iconografia para o ensino de sujeitos cegos, optou-se por definir como escolas--campo aquelas que possuíssem alunos com cegueira, matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Nesse processo também houve a opção por realizar a pesquisa em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, devido a sua organização institucional (com os CEFAIs, as SAAIs e todos os seus profissionais envolvidos), suas políticas públicas de Educação Especial e pela maior adequação do público atendido para esta pesquisa.

Por fim, foram mapeadas 11 escolas municipais com alunos cegos matriculados entre o 6º e 9º ano do ensino fundamental. A princípio o foco desta pesquisa envolveria o ensino de História para alunos cegos do 6º ano, devido à maior presença da iconografia nas práticas pedagógicas dos seus professores e nos livros didáticos de História (LEÃO, 2013). Contudo, foi encontrado apenas um aluno cego no 6º ano do fundamental; por isso, optou-se por realizar a pesquisa em escolas que atendiam cegos matriculados no 7º ano. Os dados foram, portanto, coletados em duas escolas municipais de ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo que atendiam alunos cegos no 7º ano do ensino fundamental e em uma terceira escola, onde era realizado o Atendimento Educacional Especializado de um desses alunos, por meio do trabalho do professor da SAAI. Em todas as escolas foi assinado pelo Diretor um termo⁷¹ com a descrição e autorização da pesquisa e, a fim de preservar os sujeitos da mesma, tais instituições serão identificadas com números romanos (Escola I, Escola II e Escola III).

De maneira geral, essas três escolas possuem ambientes e profissionais muito diversos. Elas se encontram em regiões relativamente periféricas que apresentam uma população de

⁷¹ Modelo da solicitação e autorização da pesquisa enviada a cada diretor consta no Apêndice B.

baixa renda e todas possuem um número considerável de alunos matriculados com deficiência, ou com algum outro tipo de distúrbio/transtorno identificado nos laudos médicos. Seguiam um modelo padrão no que se refere aos materiais presentes em sala, contando também com sala de informática, salas de leitura, acesso à internet e aparelhos de multimídia. Apesar de o primeiro contato ter sido feito por vias diferentes, todas as escolas foram bem receptivas com o pesquisado, e seus profissionais contribuíram na coleta de dados.

4.2.1. Escola I

A Escola I situa-se na zona oeste da capital e pertence à Diretoria Regional de Ensino do Butantã. Fundada no ano de 1985, a Escola possui todos os níveis de escolarização do ensino fundamental. Os alunos do 1º ao 5º ano são atendidos pela manhã, os do 6º ao 9º no período da tarde e ainda há a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. No ano da Pesquisa (2016), havia cerca de 1100 alunos matriculados, com uma média de três a quatro salas por ano e cerca de 35 alunos por sala. A Escola atende sete alunos com deficiência; destes, dois têm deficiência visual (um cego e um com baixa visão). Há uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) com foco na deficiência visual, que foi fundada há 22 anos e que, no ano de 2016, atendeu seis alunos com deficiência visual (dois da própria escola e quatro vindos de outras instituições). A aproximação do pesquisador com a Escola I foi por intermédio da professora da SAAI que, posteriormente, apresentou o professor de História da Instituição. Esclarecidos os procedimentos da pesquisa e após o consentimento de ambos os docentes em participar da mesma, foi realizada uma reunião com a coordenação pedagógica para início das atividades de coleta de dados.

Na Escola I não havia elevadores ou pisos táteis, nem rampas em número suficiente, o que comprometia sua acessibilidade. Em todos os computadores da sala de informática havia leitores de tela instalados, entretanto a funcionária responsável não sabia utilizá-los adequadamente. As relações na sala dos professores eram harmônicas, tanto entre estes profissionais como entre a coordenação e os docentes. No turno da tarde, período de aula dos anos finais do fundamental, a escola funcionava com salas ambientes.

4.2.2. Escola II

A Escola II está situada na região de Interlagos e pertence à Diretoria Regional de Ensino Capela do Socorro. Fundada no ano de 1967, também possui todos os níveis de escolarização do ensino fundamental e EJA. Em 2016, com média de quatro salas por ano de escolarização, havia cerca de 1100 a 1200 alunos matriculados. Nesta escola, 26 alunos

possuíam laudo médico constando algum tipo de transtorno ou deficiência e, destes, três alunos possuíam deficiência visual (um cego e dois com baixa visão). O contato com a Escola II foi realizado após uma visita ao CEFAl Capela do Socorro onde, por meio de uma reunião com duas PAAIs e com a coordenadora do Centro, foram verificados os perfis dos alunos cegos da diretoria de educação que melhor se enquadravam na pesquisa. Após esse momento, foi feita uma reunião com a coordenadora pedagógica da Escola II e, em seguida, com a professora de História, para esclarecer os procedimentos da pesquisa e iniciar a coleta dos dados.

Na Escola II não foram verificados elevadores ou rampas de acesso, nem piso tátil, o que dificultava o acesso aos andares mais altos para pessoas com cadeiras de rodas ou mobilidade reduzida. Em geral os corredores e as salas tinham pouca iluminação vinda das janelas. Outra característica da Instituição eram os vários portões e grades ao longo da Escola, que impediam os alunos de ir e vir, gerando um ambiente caótico entre os estudantes. A estrutura da Escola como um todo não era muito receptiva, principalmente devido às grades e espaços fechados, a privação dos alunos nos espaços comuns gerava uma atmosfera caótica e conflituosa. A relação do pesquisador com os docentes foi harmoniosa, entretanto, com a coordenação, foi delicada. Em geral a interação entre professores e coordenação, bem como coordenação e alunos era complicada e foram percebidas características autoritárias da gestão que, muitas vezes, impedia um bom relacionamento entre a equipe.

4.2.3. Escola III

A Escola III também está situada na região de Interlagos e pertence à DRE Capela do Socorro. Fundada no ano de 1957, atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e também possui EJA. Havia cerca de 930 alunos matriculados na Instituição, dentre eles 23 possuindo alguma deficiência, e, destes, seis possuíam deficiência visual. A escola tem SAAI, fundada em 2011, com foco na deficiência visual, atendendo 12 alunos com deficiência visual, metade da própria escola. A aproximação do pesquisador com a instituição também foi por intermédio do CEFAl e, posteriormente, houve uma reunião com a professora da SAAI, onde foram apresentados os objetivos e procedimentos da pesquisa. A professora entrou em contato com a coordenação, que permitiu o início da coleta dos dados.

Na Escola III a presença do pesquisador se limitava à sala dos professores e à SAAI, em um horário entre aulas, com menor movimentação. O pesquisador sempre foi muito bem recebido pela Instituição. A Instituição era bem iluminada, com pátio amplo e havia um percurso de piso tátil da entrada da escola até a SAAI. De maneira geral a escola era acessível,

com rampas para cadeirantes em todos os prédios e banheiros adaptados. Os computadores da sala de informática possuíam leitores de tela com sintetizador de voz.

4.3. Sujeitos participantes da pesquisa

A fim de garantir o anonimato e preservar sua identidade, os sujeitos participantes da pesquisa são aqui identificados por nomes fictícios, provenientes de personagens cegos da literatura nacional e internacional. Entre os nomes estão: *Tirésias*, personagem da mitologia presente na tragédia grega “Édipo Rei”, de Sófocles, *Yacob* e *Pedro*, personagens do conto “O País dos Cegos”, de Herbert George Wells, *Déa*, do romance “O Homem que Ri”, de Victor Hugo, *Bessia*, do livro “Os Puritanos da Escócia”, de Walter Scott e *Flora*, do conto “A Cega e a Negra – Uma Fábula”, de Miriam Alves.

O Professor Tirésias leciona História na Escola I para o 7º ano, a professora Déa leciona História na Escola II também para o 7º ano, a professora Bessia trabalha na SAAI da Escola I e a professora Flora na SAAI da Escola III. O aluno cego Yacob estuda e frequenta o AEE na Escola I e o aluno cego Pedro estuda na Escola II e faz o atendimento especializado na Escola III. Além desses, também poderão ser mencionados, em alguns momentos, os demais alunos que frequentam as aulas dos professores da pesquisa e demais profissionais das instituições, como coordenadores, estagiários e outros docentes.

Quadro 5: Sujeitos participantes da pesquisa

Alunos	Escolas	Disciplinas	Professores
Yacob	Escola I	História	Tirésias
		AEE	Bessia
Pedro	Escola II	História	Déa
	Escola III	AEE	Flora

Fonte: Próprio Autor

4.3.1. Professores participantes

O professor Tirésias, 35 anos, é bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP), e formado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Fez alguns cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, mas teve pouca ou quase nenhuma formação na área de Educação Especial. Já atuava na área de História desde 2002, durante sua graduação, quando era plantonista de cursinho pré-vestibular, e se tornou docente em colégio particular em 2008 e trabalha na rede municipal desde outubro de 2010. Em entrevista (2016) o professor afirmou

já ter participado de oficinas na área de Geografia nos CAPs, com um público bastante heterogêneo, destes, diversos jovens com alguma deficiência. Está na Escola I desde 2012 e sua primeira experiência com estudantes com deficiência visual foi há dois anos, quando lecionou para dois alunos com baixa visão. O professor tem uma jornada de 30h semanais, ministrando aulas para quatro turmas de 6º ano e duas do 7º, além das horas relativas à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e preparação de aulas. No contraturno, participa do Programa Mais Educação, coordenando projetos envolvendo xadrez e a produção do jornal da Escola. Foi informado ao pesquisador que, após o término da coleta de dados, Tirésias se desvinculou da Escola I, a fim de tomar posse como educador de outra instituição de ensino.

A professora Déa, 45 anos, é formada em História pela UNIFAE e em Psicologia pela Universidade Santo Amaro (UNISA), já realizou vários cursos na área de educação, muitos deles oferecidos pela Prefeitura de São Paulo. Atua como docente na área de História há 20 anos e está na Escola II desde 2008. Apesar de não ter formação na área de Educação Especial, já lecionou para alunos com deficiência; contudo, segundo a professora, 2016 foi o primeiro ano em que lecionou para um aluno com deficiência visual. Na Escola II dá aulas no período da manhã (7h às 11h15), para duas turmas de 6º ano, duas de 7º e três de 9º; no período de 12h10 às 13h25 tem a JEIF, além do tempo usado para a preparação de aulas.

A professora Bessia, 52 anos, é formada em Letras pela Universidade São Francisco e em Pedagogia, pela UNINOVE. É especialista em deficiência visual e em deficiência intelectual, ambas pela UNINOVE, especialista em Literatura pela UNIRADIAL, em Letras pela UNICAMP e tem mestrado em Letras pela USP. Além disso, já realizou vários cursos de extensão e capacitação. Atua como docente há 24 anos na rede pública estadual de São Paulo (Português), há 14 anos atua na rede pública municipal e trabalha na Escola I desde 2004. Começou o trabalho como professora da SAAI, e, há 10 anos, com alunos com deficiência visual na Escola I. Faz o acompanhamento do AEE no período da manhã (7h às 12h) e início da tarde (12h10 às 13h40), também faz JEIF às segundas e quartas-feiras, além das horas de planejamento. No período noturno trabalha como docente da área de Português na rede pública estadual.

A Professora Flora, 40 anos, é formada em Pedagogia, com habilitação em deficiência visual pela UNESP de Marília e especialista em deficiência intelectual pela Faculdade São Luís. Também realizou vários cursos de formação promovidos pela rede municipal de educação. Iniciou seu trabalho como docente em 1996 e leciona para alunos com deficiência visual há 18 anos. Já trabalhou como PAAI na área de deficiência visual do CEFAI Santo Amaro. Trabalha na Escola III desde 2011, quando sua SAAI foi inaugurada. A professora

tem jornada de 30 horas semanais, onde 25 horas são para o atendimento na SAAI e cinco horas em itinerância, além de trabalhar no projeto “Ler, aprender e compreender” da Escola, uma espécie de reforço para alunos com dificuldade de aprendizado.

É interessante notar a formação defasada dos professores de História na área de Educação Especial, ainda que estes trabalhem constantemente com este público desde as atuais políticas de educação inclusiva. Apesar dos CEFAIs realizarem cursos periódicos de formação na área (muitos relacionados à deficiência intelectual), estes, na sua maioria, atingem apenas os professores das salas de recurso (SAAs ou SRMs). Contudo, ambas as professoras de SAAI afirmaram realizar oficinas, sensibilizações e pequenas formações com os colegas docentes das instituições escolares onde trabalham.

Quadro 6: Síntese dos dados sobre a formação dos professores da pesquisa

Professor	Idade	Formação	Pós Graduação	Tempo de docência	Tempo na escola
Tirésias	35	História (USP) e Pedagogia (UNINOVE)	-	15 anos	5 anos
Déa	45	História (UNIFAE) e Psicologia (UNISA)	-	20 anos	9 anos
Bessia	52	Pedagogia (UNINOVE) e Letras (Universidade São Francisco)	Mestre em Letras (USP) e Especialização: Deficiência visual e intelectual (UNINOVE); Literatura (UNIRADIAL); Letras (UNICAMP).	24 anos	8 anos
Flora	40	Pedagogia [def. visual] (UNESP)	Especialização: Deficiência intelectual (Faculdade São Luís)	20 anos	6 anos

Fonte: Próprio Autor.

4.3.2. Alunos participantes

O aluno Yacob, 14 anos, mora em São Paulo e vive com a mãe, padrasto e três irmãos. Por ter nascido prematuro e não ter tido os olhos protegidos logo após o nascimento, ficou cego ainda no Hospital e tem um pouco da percepção de luz em um dos olhos. Frequenta a SAAI desde os sete anos de idade, quando se matriculou na Escola I, e repetiu o 1º ano do fundamental logo que entrou na Instituição. Utiliza do transporte oferecido pela Prefeitura para ir à Escola. Apesar de recomendações da própria professora Bessia, não frequenta instituições especializadas na área de deficiência visual.

O aluno Pedro, 13 anos, mora em São Paulo com a mãe, padrasto e uma irmã. Tem uma cegueira congênita por ter nascido com microftalmia (globo ocular reduzido), o que causou uma deformidade em seu rosto e outras complicações na sua saúde. Estuda na Escola II e realiza o AEE na SAAI da Escola III desde 2011, quando a sala foi aberta, e, anteriormente, recebia atendimento itinerante pelo CEFAI Santo Amaro. Utiliza o transporte

oferecido pela Prefeitura para ir às escolas, mas não realiza qualquer outro tipo de atendimento em instituições especializadas na deficiência visual.

Por fim, é importante destacar a presença da estagiária que acompanhava Pedro nas aulas da Escola II. A profissional de nível médio estava atuando junto ao aluno há pouco tempo, iniciara no ano de 2016. Ela se sentava ao lado de Pedro durante as aulas e o acompanhava nos intervalos. Copiava a matéria em tinta para que o mesmo a levasse para casa, mas não sabia ler ou escrever em braille. Não frequentava o AEE.

Destaco aqui que todos os professores envolvidos nesta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷², estando a par e aceitando todos os procedimentos da pesquisa e que houve acompanhamento constante da coordenação pedagógica durante a coleta de dados. Os outros alunos presentes na escola e que compõem esta pesquisa, também têm suas identidades preservadas e, quando necessário, identificados por números (Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e assim por diante).

4.4. Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados foram feitas observações sistemáticas das aulas de História durante os meses de maio e junho de 2016. Foi observada uma turma do 7º ano das Escolas I e uma da II, que continham entre os estudantes um aluno cego, e também as intervenções do AEE das Escolas I e III no contraturno. Também foram realizadas entrevistas com os professores de História e do AEE acompanhados e, por fim, foram realizadas duas intervenções na disciplina de História de cada escola, que consistiram em duas aulas inclusivas ministradas pelo pesquisador para cada instituição.

4.4.1. A observação

A fim de realizar uma observação sistemática é preciso ter um planejamento cuidadoso e preparação rigorosa do observador, por meio da delimitação do objeto de estudo, o foco da investigação, sua configuração espaço-temporal, duração das observações e o grau de participação do pesquisador/observador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Foi realizado, portanto, um plano para a observação do uso da iconografia nas práticas pedagógicas dos professores de História, que ocorreu no período de dois meses, associada à observação do AEE. Nesta fase de preparação, Pantton (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) aponta que o observador:

[...] precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar

⁷² Os modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontram-se nos Apêndices C e D

métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar nos aspectos relevantes. (p. 26)

O observador deve relacionar e reduzir a realidade sistematicamente. De acordo com Hall (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a pessoa que observa deve provocar o mínimo de alterações possíveis no ambiente observável e refletindo ainda no grau mais adequado de participação que será realizado durante a observação. Este sujeito:

[...] precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais. (p. 17)

O registro detalhado das observações em campo seguiu os princípios éticos da pesquisa e foi realizado por meio de anotações em um diário de pesquisa. Este registro contém, como sugerem Bodgan e Biklen (1892 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a descrição de alguns pontos da observação, tais como: dos sujeitos participantes, tanto em relação aos professores, suas características, práticas pedagógicas voltadas para o uso da iconografia, materiais didáticos e nível de conhecimento sobre a área de Educação Especial e História, dentro e fora de sala, como também em relação aos alunos com deficiência visual e seus colegas, suas habilidades e dificuldades, o relacionamento interpessoal, formas de comunicação, produções, nível de conhecimento sobre a disciplina e sobre os recursos acessíveis usados etc.; dos ambientes observados, as salas onde ocorriam as aulas de História, as SAAs, salas dos professores, de informática, coordenação e ambientes de recreação dos alunos; de alguns eventos e atividades ocorridas que denotem importância significativa para a pesquisa; além de expressar as impressões e comportamentos do próprio observador. Ao final, este conteúdo foi analisado, sendo situados os esclarecimentos necessários de acordo com a dinâmica dos fenômenos observados.

4.4.2. As entrevistas

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de História e do AEE, objetivando conhecer as práticas, os recursos e os materiais utilizados para o ensino dos alunos com deficiência visual, principalmente no que se refere ao trabalho com a iconografia, bem como sua formação e conhecimentos acerca do aluno e de sua deficiência. Informações, portanto, que complementaram as observações feitas em sala e que indicavam outros trabalhos realizados pelo professor fora do período de coleta de dados. A entrevista semiestruturada é aquela "que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não

aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Segundo Lüdke e André (1986):

Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (p. 33)

Para os autores, este instrumento de coleta permite a captação imediata e corrente da informação desejada, devendo sempre que possível estimular o fluxo de informações na dinâmica da entrevista e respeitar questões envolvendo os valores e a cultura do entrevistado, sem causar qualquer tipo de constrangimento ao mesmo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No momento da coleta foi utilizado um roteiro com perguntas a fim de nortear as entrevistas, seguindo uma ordem de questões de acordo com as informações necessárias para o andamento da pesquisa⁷³. Foi observado não só o que se questionou no roteiro, mas aquilo que vai além do que o entrevistado manifesta verbalmente, percebendo outros sinais não verbais, hesitações, entonações, expressões e alterações no entrevistado que permitiam a compreensão e validação do que foi dito. Como afirmam Lüdke e André (1986), "não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado" (p. 36). As entrevistas foram audiogravadas com uso do celular do pesquisador, além de terem sido realizadas anotações das várias informações que se revelaram durante este processo. A fim de preservar o anonimato dos sujeitos participantes, as gravações e anotações a cerca da entrevista não foram relatadas na íntegra nos anexos e apêndices, sendo utilizadas apenas as falas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

4.4.3. A intervenção

Por fim, foi realizada uma intervenção didática em campo. Como coloca Gil (2002) a partir do contato direto com o campo e pela identificação das suas problemáticas, são planejadas as intervenções com possibilidade de solucionar tais questões. Para seu planejamento, levantam-se hipóteses de acordo com as observações e elabora-se um plano de ação, para posterior execução, seleção e análise dos dados. Portanto, foi planejada uma sequência didática em parceria com o professor de História de cada Escola, com o intuito de realizar duas aulas que tivessem como foco o exercício de análise de imagens iconográficas

⁷³ Os roteiros de entrevista encontram-se nos Apêndices E e F

por meio de uma proposta inclusiva. Os conteúdos das aulas seguiram o que já estava sendo trabalhado pelo professor da disciplina e foram executados tendo como base uma abordagem multissensorial de ensino. Com autorização prévia da Escola, pais e professores, as atividades foram fotografadas e videogravadas. Também aqui o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa foi preservado, sem sua identificação nominal ou visual.

4.5. Exposição e análise dos dados coletados

A análise dos resultados segue o referencial de Bardin (2016), que define análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos muito diversificados.

Seguindo os pressupostos da autora, a análise dos resultados da pesquisa foi feita seguindo três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125). Tem a missão de escolha dos documentos a serem utilizados, formulação das hipóteses e dos objetivos e fundamentação dos indicadores para futuras interpretações. A exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). O tratamento dos resultados e sua interpretação tem a intenção de tratar aquilo que foi coletado de maneira a serem “significativos” e “válidos”, para posteriormente “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

A fim de saber o porquê se analisam tais dados e como se deve fazê-lo, é necessária, anteriormente, uma codificação do material coletado, ou seja, uma transformação desses dados, a fim de atingir uma representação do seu conteúdo ou da sua expressão, de maneira que fique claro para quem interage com a informação codificada (BARDIN, 2016). Tabelas comparativas, por exemplo, são usadas para se fazer a codificação do que foi coletado.

Outro processo para a análise, exposto por Bardin (2016), é a “categorização”, que consiste em uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 147). A divisão das informações contidas nos materiais coletados por categorias pré-determinadas, de acordo com os objetivos de análise, proporcionará uma interpretação mais completa dos dados. A pesquisa de campo foi feita a

partir de duas perspectivas: “Análise das práticas com iconografia” e “Intervenção no campo de pesquisa”. Foram escolhidas quatro categorias temáticas, a partir de seus núcleos de sentido, para cada perspectiva, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 7: Perspectivas e categorias temáticas

Perspectivas	Categorias temáticas
Análise das práticas com iconografia	As práticas do professor de História
	O aluno com deficiência visual em contexto
	O livro didático de História e a iconografia
	O Atendimento Educacional Especializado
Intervenção no campo de pesquisa	O planejamento da intervenção
	A execução da intervenção
	A participação dos alunos videntes
	A participação do aluno cego

Fonte: Próprio Autor

Por fim, foi realizada a interpretação do material coletado, gravado e documentado, inferência esta que considerou, conforme sugere Bardin (2016), questões referentes ao emissor ou produtor do material, bem como o receptor do mesmo e a mensagem em si, compreendendo o seu código, a sua significação e também o canal ou suporte material do código, neste caso tanto as observações realizadas em sala, a filmagem da intervenção didática, como as entrevistas feitas com os professores.

A seguir serão expostos os dados coletados em cada instituição, seguidos de suas respectivas análises. As subdivisões desta seção serão feitas a partir das perspectivas e categorias temáticas propostas para a pesquisa.

4.5.1. Análise das práticas com iconografia

A fim de analisar as práticas dos docentes, foram realizadas observações das aulas de História e do AEE das turmas onde estavam inseridos os dois alunos cegos, sujeitos desta pesquisa. Também foram feitas quatro entrevistas com os docentes (dois de História e dois do AEE). Esta seção apresentará os dados coletados por esses dois instrumentos.

No que concerne à Escola I, havia quatro aulas de História por semana para os 7º anos, duas na segunda-feira (13h10 às 14h40) e duas na quarta (14h40 às 16h10), todas geminadas. Ao todo foram seis dias de observação (12 aulas), em que as três primeiras observações foram

feitas às segundas e as últimas três, às quartas. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado de Yacob na escola, ocorria às quintas-feiras, das 7h às 10h, e mudou no dia 01/06 para as quartas-feiras, no mesmo horário. Foram, ao todo, quatro dias de observação (12 aulas de 45 minutos), duas na quinta e duas na quarta-feira.

Na Escola II, também havia quatro aulas de História por semana para os 7º anos. Elas ocorriam às segundas (10h45 às 11h30), terças (8h30 às 9h15), quartas (7h45 às 8h30) e quintas-feiras (9h15 às 10h00), no período da manhã. Ao todo foram observadas cinco aulas (45min), três na segunda e duas na quinta-feira. Inicialmente foi planejado, junto à professora Déa e coordenação, que seriam observadas as aulas de segunda e terça-feira, contabilizando um total de oito aulas observadas em um mês; contudo, esse planejamento não foi cumprido, devido à ocorrência de poucas aulas de História. Em pouco mais de um mês de observação, não houve oito aulas de História (metade das aulas da disciplina em um mês), cinco delas em virtude de faltas ou abonações da docente e três, devido às atividades da instituição, que tomavam o tempo da disciplina. Essa constante acabou por influenciar diretamente na pesquisa realizada e revela um dos aspectos problemáticos envolvendo o ensino no Município.

Quadro 8: Aulas de História dos 7º anos, observadas nas Escolas I e II

Escola I		Escola II	
Dia	Horário	Dia	Horário
Segunda	13h10 – 13h55	Segunda	10h45 – 11h30
	13h55 – 14h40	Terça	8h30 – 9h15
Quarta	14h40 – 15h25	Quarta	7h45 – 8h30
	15h25 – 16h10	Quinta	9h15 – 10h00

Fonte: Próprio Autor

Na Escola III, o Atendimento Educacional Especializado de Pedro ocorria nas segundas e quintas-feiras, das 15h30min às 17h00. A partir do dia 13/06 seu horário de início mudou para as 14h00. Foram realizadas quatro observações (oito aulas), a primeira em uma quinta-feira e as demais nas segundas.

Quadro 9: Relação com os dias de observação

Data	Escola I (História)	Escola I (AEE)	Escola II (História)	Escola III (AEE)
09/05/2016	Segunda	Observação		
12/05/2016	Quinta		Observação	
16/05/2016	Segunda	Observação		
19/05/2016	Quinta		Observação	
23/05/2016	Segunda	Observação		Sem aula
24/05/2016	Terça			Sem aula
26/05/2016	Quinta		Feriado	
30/05/2016	Segunda	Sem aula		Observação
31/05/2016	Terça			Sem aula
01/06/2016	Quarta	Sem aula	Observação	
02/06/2016	Quinta			Sem aula Observação
06/06/2016	Segunda			Observação Observação
07/06/2016	Terça			Sem aula
08/06/2016	Quarta	Observação	Observação	
09/06/2016	Quinta			Observação
13/06/2016	Segunda			Falta Observação
14/06/2016	Terça			Sem aula
15/06/2016	Quarta	Observação	Sem aula	
16/06/2016	Quinta			Sem aula
20/06/2016	Segunda			Observação Observação
21/06/2016	Terça			Sem aula
22/06/2016	Quarta	Observação	Sem aula	
23/06/2016	Quinta			Observação
Total de dias		6	4	5 4
Total de aulas (45min)		12	12	5 8

Fonte: Próprio Autor

As entrevistas foram realizadas nos dias 17, 18 e 23 de agosto, após as observações. Ao todo foram quatro entrevistas que variaram de duração entre 25min e 1h5min. Elas ocorreram nas escolas-campo e uma delas no Laboratório Didático de Educação Especial (LADESP) da Faculdade de Educação da USP, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 10: Data, horário e local das entrevistas com os professores

Data	Horário	Duração	Local	Entrevistado	
17/08/2016	Quarta	8h30	25min	Sala dos Professores Escola II	Déa
18/08/2016	Quinta	8h30	50min	SAAI Escola I	Bessia
18/08/2016	Quinta	18h00	1h5min	LADESP FEUSP	Tirésias
23/08/2016	Terça	10h30	45min	SAAI Escola III	Flora

Fonte: Próprio Autor

Houve e ainda há uma tentativa aqui de se colocar diante dos dados coletados com uma “atitude fenomenológica”, ou seja, estar aberto ao ser humano, a fim de compreender aquilo que se mostra, livre de preconceitos ou definições (MASINI, 1994). Voltar-se para o objeto de pesquisa com a intenção de melhor compreender os fenômenos presentes em sala de aula e, assim, trazer a reflexão por meio do texto.

4.5.1.1. As práticas dos professores de História

Verificou-se que ambos os professores de História tinham o conteúdo de suas aulas baseados no livro didático, que era pautado em uma perspectiva cronológica. As aulas observadas versavam sobre a História europeia e, apesar de haver relações com a História do Brasil e do tempo presente, essa não era uma conexão feita constantemente, o que deslocava o objeto de estudo no passado.

Durante o período de observação percebeu-se que o uso da iconografia no ensino de História não era recorrente, muito menos as práticas para torná-la acessível ao aluno com deficiência visual (que se resumiu a breves descrições). O que se constatou é que, para além do vídeo, as imagens estáticas presentes nas práticas dos docentes de História se limitavam ao que estava contido no livro didático utilizado e, em sua maioria, não eram analisadas, trabalhadas apenas como ilustração, à exceção dos mapas.

Também é interessante notar que, a princípio, as orientações curriculares do município pareciam não ser seguidas pelos docentes, mesmo sendo observados processos de pesquisa e exibição de filmes. Referências sobre a história local, do município, ou mesmo das relações entre passado e presente, vida cotidiana e fenômeno histórico eram pontuais.

Nesta seção serão expostas e analisadas, com maior profundidade, as práticas pedagógicas dos professores de História desta pesquisa, com destaque para o trabalho que estes indivíduos realizavam, ou não, com a iconografia e sua acessibilização.

▪ Professor Tirésias

A sala ambiente de História, onde ocorreram as observações, era uma sala iluminada e espaçosa que comportava muito bem os 24 alunos (número máximo de sujeitos observados presentes em sala) da turma analisada. Nela havia um quadro branco e a única imagem presente era um mapa-mundi fixado na parede.

As salas ambientes eram um aspecto interessante da instituição, pois fazia com que os alunos se deslocassem pela escola, inclusive o aluno cego, ainda que com ajuda de seus colegas. Também permitia que os materiais da disciplina, como o livro didático, ficassem

dentro da sala. Isso dava tempo ao professor para melhor planejar suas atividades e decidir a respeito da disposição das cadeiras e materiais que por ventura viesse a utilizar.

No que se refere às suas práticas pedagógicas trabalhadas em sala, o professor Tirésias explicou sua estrutura de planejamento do bimestre:

Quando a gente vai ingressar em um novo tema, eu passo um pequeno vídeo pra eles. Pros sextos anos eu usava bastante um vídeo da TV Escola, que era a coleção Grandes Civilizações. Eles devem assistir ao vídeo e produzir um pequeno relatório; durante o vídeo, de posse desse relatório, a gente vai fazer uma conversa sobre o próprio vídeo, onde eles vão tirar dúvidas, onde eles vão tentar relacionar aquilo que eles viram com aquilo que eles já conhecem sobre o tema, com a bagagem que eles têm. [...] A ideia que está por trás disso é saber o que eles sabem. (Professor Tirésias, 2016)⁷⁴

A segunda etapa é ir para o livro didático. A gente faz uma leitura dialogada do livro didático. Procurando compreender qual é a mensagem, qual é o conteúdo, quais são as dificuldades de compreensão de vocabulário. E a gente, na medida do possível, tenta relacionar a leitura do livro didático com o vídeo que a gente viu. Então a gente consegue voltar ao tema em espiral. Então a gente, toda a hora, aborda novamente o mesmo tema. (Professor Tirésias, 2016)

Sobre as atividades avaliativas de cada bimestre, disse:

Fazia atividades que vão em uma crescente também, de identificação de informação de reflexão sobre o tema, de inferências sobre aquilo que ele está estudando. (Professor Tirésias, 2016)

[...] eles faziam uma atividadezinha com consulta, uma atividadezinha sem consulta e uma atividade lúdica. (Professor Tirésias, 2016)

De fato, a maior parte das aulas observadas seguiu um modelo muito próximo, conforme explicitado pelo professor, eram aulas dialogadas, ancoradas nos conteúdos do livro didático de História. Era feita a leitura compartilhada do livro pelos alunos, seguida de uma discussão sobre o texto e o registro no caderno. É interessante notar o destaque dado ao uso do vídeo e de atividades consideradas lúdicas.

As aulas, por serem dialógicas e contarem com expressiva participação dos alunos, acabavam gerando um ambiente propício para a construção do conhecimento, os alunos videntes conseguiam emitir críticas sobre os temas trabalhados e também desenvolviam a habilidade de leitura e escrita por meio do uso do livro didático.

Sobre o conteúdo da disciplina, em entrevista, o professor afirmou:

A carga de leitura, de conteúdo é muito grande. (Professor Tirésias, 2016)

Eles começaram o primeiro bimestre vendo declínio do Império Romano, invasões bárbaras, viram a fragmentação do Império Romano, Império Romano do Ocidente, Império Romano do Oriente, viram o nascimento da Idade Média e tavam já no final da Idade Média indo pra Idade Moderna, tavam já no Renascimento. Nesse meio tempo eles viram o Islamismo e todos esses conteúdos referentes à Idade

⁷⁴ As entrevistas serão referenciadas no padrão (Autor, ano).

Média. [...] Finalzinho da Idade Média, formação dos Estados Nacionais, Renascimento e aí o foco agora do segundo semestre vai ser Grandes Navegações e aí o descobrimento do Brasil. Aí é o grande filezão né. Daí a gente vai entrar na América e na África. Eles já tinham visto África no ano passado com História Antiga, aí deu um pequeno hiato, mas voltam a ver agora com História Moderna. (Professor Tirésias, 2016)

Ficou redondinho esse planejamento, de primeira eles ficavam um tempo muito grande vendo Idade Média. (Professor Tirésias, 2016)

O conteúdo de História presente durante as aulas observadas se referiu à formação dos Estados Nacionais europeus (Portugal, Espanha, França e Inglaterra), o Absolutismo e seus teóricos, tais como Maquiavel e Hobbes.

É importante destacar que esses conteúdos seguiam o ordenamento do livro didático e, portanto, acabava por ter um viés cronológico centralizado nos eventos da História europeia. Os temas e conceitos sugeridos pelas orientações curriculares do Município (SÃO PAULO, 2007), bem como a maior parte de suas expectativas de aprendizagem, não eram utilizados pelo professor. Temas envolvendo o multiculturalismo, que favorecessem a construção das identidades, a abertura para a diversidade e o reconhecimento dos diferentes grupos sociais marginalizados, como colocado por Candau (2010) não foram observados. Havia também defasagem nas relações constituídas entre passado e presente, sendo estas pontuais.

No que se refere ao uso da iconografia nas aulas, à disposição do docente, na Escola I, havia um aparelho multimídia (com projeção de imagem e áudio), cinco *data-shows*, vários globos e mapas. Também havia uma sala de leitura e uma de informática disponíveis para agendamento. Cada professor tinha uma cota de impressão e xérox que eram usadas em atividades complementares para fazer mapas e esquemas. Ou seja, havia material e recursos em número suficiente para o trabalho com imagens.

Em relação ao uso do vídeo, em uma das aulas houve a exibição do filme *O Incrível Exército de Brancaleone* de Mario Monicelli, uma paródia que toca os temas sobre a Idade Média, a peste negra, o fim dos feudos e o código de cavalaria. O vídeo foi passado em duas aulas com o uso do aparelho multimídia. No início da aula observada (segunda parte do filme), houve uma breve contextualização do que os alunos haviam assistido na última aula e uma discussão sobre o seu conteúdo. O áudio era em italiano com legenda em português.

Yacob assistiu o filme em dupla, seu colega fazia a descrição de algumas partes assistidas, na maioria das vezes, quando o aluno cego fazia perguntas sobre o que estava acontecendo. A identificação das cenas do filme por Yacob eram feitas pelo som, mas com pouco entendimento das mesmas, uma vez que o italiano é desconhecido pelo aluno. No final da aula, houve uma discussão sobre o filme e descrição de algumas partes mais importantes.

Os procedimentos assistidos em sala evidenciam que o conteúdo do vídeo não era compreendido pelo aluno cego. Como coloca Reily (2006), para além da descrição do filme, antes do seu início, “é recomendável situar o contexto em que a trama se desenvolve, relacionar os personagens que aparecerão ou resumir o assunto” (p. 42). Uma pessoa mais experiente também é necessária para acompanhar o aluno e descrever as situações assistidas e, segundo a autora, os alunos devem ser consultados sobre suas necessidades diante de um filme e é necessário verbalizar as mudanças de espaço e a presença de elementos da cena que são relevantes. Além disso, o filme, se exibido com áudio dublado em português, já seria de grande ajuda para o entendimento de Yacob, pois os alunos com deficiência visual conseguem acompanhar as falas depois de identificarem as vozes dos personagens.

Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, de exibição de filmes ou documentários, excursões e exposições. A apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea se não houver dublagem para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 25).

Na discussão, o professor fez referência à estética das vestimentas exageradas dos personagens, comparando com as imagens do livro didático sobre o mesmo tema. As representações das pessoas contidas no livro foram consideradas “fidedignas”, enquanto que o filme foi tratado como uma paródia. Deve-se, contudo, lembrar que, como coloca Chartier (1988) e Certeau (2014), as imagens, ainda que guardem semelhança com o real, não mantêm relação transparente com a realidade. Ainda que sejam fotografias (KOSSOY, 1989; MAUD, 1996) ou estejam nos livros didáticos (BITTENCOURT, 2001), podem envolver situações criadas ou forjadas, com apropriações didáticas diversas, e por isso a necessidade da crítica.

Também foi observado o uso da lousa por meio de esquemas e desenhos para explicar alguns conceitos. De maneira geral Tirésias não lia em voz alta o que colocava no quadro, tampouco descrevia os desenhos ou esquemas. Entre estes, fez uma linha do tempo na lousa, o desenho de uma ilha e de uma península. Para explicar conceitos visuais, questionados por Yacob, deu exemplificações ou fez descrições verbalmente, como quando explicou o conceito de fronteira (“uma linha que separa as nações”). O conceito de península foi explicado verbalmente (“quase uma ilha, mas com um pedaço colado no continente”) e visualmente, por meio de um desenho no quadro que fora associado a um mapa da Europa contido no livro didático (sem qualquer tipo de descrição dos mesmos). Sobre os desenhos na lousa, na presença de alunos com deficiência visual, de acordo com Ballestero-Álvarez (2003):

Se o professor executa desenhos ou gráficos na lousa ou outro meio bidimensional, também deverá explicá-lo verbalmente, mediante a descrição dos traços, de semelhanças com objetos cotidianos, comparações, verbalização de situações no plano etc. Esta descrição deve ser o mais detalhada possível para evitar mau entendimento, por parte dos alunos invidentes. (p. 47).

Sobre o uso de imagens estáticas, o professor afirmou trabalhar com uma publicação com desenhos de edifícios de diversas construções históricas (tais como castelos, igrejas e caravelas), que permitiam a compreensão do seu funcionamento:

Para algumas aulas eu tenho umas ilustrações enormes vindas de um livro chamado “Como é por dentro” ou “O que é por dentro”, algo assim. [...] Por exemplo, a gente tava vendo Idade Média, aí no livro tem um castelo medieval por dentro. [...] Eu tive acesso a esse livro e aí eu pedi para a secretaria imprimir. Então eu fiz cartazes com essas ilustrações. Então, em diferentes temas, a gente acessa alguns desses cartazes. (Professor Tirésias, 2016)

Apesar do apontamento em entrevista, não foi observada a utilização destas imagens. Percebeu-se que a maior parte da iconografia e dos documentos utilizados eram provenientes do livro didático. Tirésias afirmou que, na medida do possível, se debruçava sobre as ilustrações do livro tentando:

[...] levantar hipóteses, fazer especulações, é mais um campo ali meio aberto. A gente olha a ilustração e tenta interpretar. E aí sai uma série de hipóteses minha e dos alunos que a gente vai tentando responder. (Professor Tirésias, 2016).

Em geral, as imagens do livro foram apenas mencionadas ou utilizadas como exemplificação, sem qualquer tipo de análise mais profunda. Foram citadas e feitas referências de fotografias, pinturas e mapas, sem serem descritos, de acordo com o conteúdo trabalhado no livro. Isso reforça o caráter usual do trabalho pedagógico com a iconografia que se restringe, de maneira geral, ao seu uso ilustrativo. Apenas duas imagens foram realmente trabalhadas em sala, *Triunfo de Luís XIV* (1664), pintura de Joseph Werner, e *Luís XIV curando alguém da doença escrófula* (1690), gravura de Jean Jouvenet.

Figura 2: *Triunfo de Luís XIV* (1664) de Joseph Werner (à esquerda), e *Luís XIV curando a escrófula* (1690) de Jean Jouvenet (à direita)



Fonte: Boulos Júnior, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania* (7º ano), 2012a, p.135.

Ao abordar o tema do Absolutismo francês, o professor Tirésias analisou duas imagens da página 135 do livro didático. A primeira, de Joseph Werner, representa o rei Luís XIV vestido como o deus Apolo em sua carruagem solar guiada por quatro cavalos e sendo precedido pela Aurora (figura alada).

De início, o professor debateu com os alunos os elementos da imagem, afirmando que se tratava de uma pintura, pois a fotografia não existia à época. Fez associações de Luís XIV com a religião, os santos e divindades. Acabou fazendo uma breve descrição da imagem (pontuando a carruagem, o céu, as nuvens, o rei ao centro, as mulheres e os anjos) enquanto debatia com seus alunos. Foi interessante observar que, na aula seguinte, um dos alunos afirmou que, em pesquisas realizadas na internet, encontrou esta imagem de Luís XIV e que ela não estava associada à representação de um santo, mas ao deus grego Apolo.

A segunda iconografia, de Jean Jouvenet, é uma gravura em preto e branco que representa o rei Luís XIV realizando uma cura milagrosa de um homem ajoelhado a seus pés e contaminado com escrófula (atualmente conhecida como Linfadenite Tuberculosa). Na segunda imagem, o professor também fez a aproximação da representação do rei com os santos e outras divindades, destacando o papel das representações dos monarcas naquela época, que eram retratados e vistos como capazes de realizar curas e milagres. Tirésias chegou a citar o livro “Os Reis Taumaturgos” de Marc Bloch, como uma fonte para essa informação. Contudo, ele não fez uma descrição detalhada da imagem, nem pontuou seus personagens ou sua composição.

É importante destacar que a menção e o trabalho com essas duas imagens do livro somente ocorreu após a assinatura do TCLE por parte do professor. No termo havia, de forma detalhada, a exposição dos objetivos e etapas da pesquisa. Pode-se indagar, portanto, que o professor tenha realizado a análise de tais iconografias em virtude da presença do pesquisador em sala. Ou seja, esta talvez não fosse uma atividade corriqueira do seu ofício. Além disso, é interessante pensar nas pontuações de Reily (2006), quando a autora expressa a necessidade de renovar as imagens utilizadas nas escolas, sua recorrência e canonicidade, o que as tornam, muitas vezes, não atrativas. Esta iconografia, mesmo com o passar dos anos, não deixa de circular no ambiente escolar. O acervo imagético deve, portanto, ser renovado, ainda que ele esteja vinculado ao livro didático ou à experiência profissional do docente. Imagens que provocam reações emocionais e que fogem das banalizações são as melhores, segundo Saliba (1999) para serem trabalhadas em sala.

A análise das obras observadas não seguiu à risca qualquer metodologia de leitura de imagens (formalista, iconográfica/iconológica, psicanalítica ou semiótica) (BURKE, 2004). Apesar da identificação dos personagens mais importantes, da narrativa das pinturas (ainda que em forma de diálogo) e das conexões feitas com os conteúdos estudados, o trabalho com a iconografia foi pontual e se destinava apenas a reforçar aspectos estudados anteriormente nos textos do livro didático. Mesmo sendo questionadas algumas de suas características não foi percebido qualquer processo de investigação que considerasse as imagens como documentação histórica, que relativizasse questões sobre sua autoria, sua produção ou sobre o público a que foi destinada.

Sobre o trabalho de acessibilizar as imagens, o professor colocou:

Quando está em dupla ou quando está em grupo, ele [Yacob] sempre está assistido por algum colega, sempre tem um colega acompanhando. (Professor Tirésias, 2016)

Quando é no livro e a gente vai fazer essa leitura da imagem no livro, tem uma descrição do que está na imagem, do que está acontecendo na imagem. O Yacob

acompanha essa descrição do que está acontecendo. Eu faço essa descrição e os alunos fazem essa descrição também, e ele consegue acompanhar. É até comum também, nesse momento, ele se manifestar, não vou dizer que é sempre não, né, como você viu ele é até reservado em relação a outros alunos, mas ele até costuma se manifestar. Quando a gente faz essa descrição da imagem é um primeiro passo para tentar interpretá-la. Então ele consegue, de alguma maneira, ter acesso. (Professor Tirésias, 2016)

No que se refere às descrições, não foi observado o uso das categorias propostas por Snyder (2007) e Sarraf (2014) para a audiodescrição. A descrição era feita em forma de diálogo com os alunos, sem um rigor metodológico. Muitas informações não foram bem esclarecidas, tais como os elementos estéticos das obras, a localização, identificação e características dos personagens o que, provavelmente, dificultou a compreensão da narrativa da iconografia pelo aluno cego. Isso gera um impacto direto na construção dos conhecimentos da disciplina que envolvia aquela atividade. Também não foi observada a realização de qualquer outro tipo de adaptação para acessibilizar às imagens utilizadas.

Questionado sobre atividades inclusivas que trabalhassem com a exploração dos demais sentidos, o professor afirmou:

Sempre que tem um tema, para os sextos e sétimos anos principalmente, a gente planeja que uma das atividades seja uma atividade lúdica. Então vou te dar o exemplo da maquete, eles estudaram a Idade Média, o Feudalismo, né, e aí, a atividade lúdica era a construção de uma maquete no qual o Yacob participou. Eu não planejei a atividade especificamente para ele, mas ele participou, [...] ele conseguia através do tato acompanhar, ele inclusive participou na construção. (Professor Tirésias, 2016)

Esse relato revela um maior dinamismo das atividades desenvolvidas pelo professor Tirésias e uma possibilidade do trabalho com os conteúdos da disciplina por meio da exploração do tato e do toque, tão importantes para a compreensão dos conceitos pelo aluno cego (BRUN, 1991). O fato de Yacob ter participado da construção do material também deve ser destacado, pois, como afirma Reily (2006), contribui para a experiência pedagógica e um maior entendimento do que se trata aquilo que está sendo representado e proporciona uma experiência de participação em equivalência aos demais colegas. Contudo, a atividade de construção da maquete, apesar de estimular a percepção tátil, deve ser bem orientada pelo docente, a fim de que o aluno com deficiência visual consiga perceber a dimensão material do que foi construído, suas características e detalhes, tudo acompanhado de uma descrição dos objetos e do direcionamento do toque. A escolha dos materiais, sua dimensão e as informações contidas na maquete devem ser refletidas para que a experiência seja agradável ao tato (ALMEIDA; CARMO; SENA, 2011; SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). A participação

do aluno, seja na construção como na percepção da maquete, também deve ser orientada a fim de que ele possa atingir os objetivos propostos pela atividade.

Ainda que tenha sido relatada a atividade de construção da maquete, considerada pelo professor como “lúdica”, não foi observada, durante a coleta de dados, na Escola I, qualquer aula ou atividade que trabalhasse com a multissensorialidade conforme colocado por Soler (1999) e Ballesterro-Álvarez (2003) ou que explorasse o corpo e a percepção de Yacob, a fim de construir conhecimentos, pela ótica da fenomenologia (MASINI, 1994; 2012; 2013). Como coloca Reily (2006), “é preciso realizar uma conversão semiótica, de tal forma que o signo visual seja apreendido por via tátil-verbal” (p. 39).

▪ Professora Déa

A sala onde estudava a turma do 7º ano tinha pouca luminosidade da luz ambiente, possuía um quadro negro de giz à frente das carteiras e acomodava bem seus alunos. Apesar de constar nos registros da escola um número de 32 alunos na sala, durante a pesquisa o número de alunos presentes variou de 12 a 18.

Sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, a Professora Déa afirmou:

Aula dialogada é o que eu mais faço, que eu exponho o conteúdo e dou oportunidade para eles participarem. Às vezes tem filmes relativos aos conteúdos. A escola também organiza alguns passeios de acordo com o tema do PEA, que é o Projeto Especial de Ação, e, no mais, é leitura e interpretação de texto, questões relativas ao texto e trabalhos para fazer em casa, normalmente de pesquisa. (Professora Déa, 2016)

Sobre as atividades avaliativas disse:

Eu passei um trabalho de pesquisa sobre o tema Renascimento, eles tinham que pesquisar um artista de hoje, como se eles fossem um mecenas atual, um patrocinador, teve prova escrita sobre o tema Renascimento e também eu costumo olhar os cadernos no final do bimestre pra ver se está tudo ok, se fizeram as lições, se responderam às questões. (Professora Déa, 2016)

Apesar das afirmações de Déa, não foi assistida nenhuma aula expositiva, nem dialógica e não foi percebido o diálogo e a construção de nenhum conteúdo específico. Das cinco aulas observadas, duas foram para cópia de pequenos textos transcritos no quadro, uma para a realização de uma atividade não terminada em casa e as duas últimas para a correção dos cadernos. De maneira geral, os alunos ficavam inquietos, com muita conversa. Eles se levantavam das carteiras e andavam pela sala, casos de indisciplina, *bullying* e, por vezes, brigas também foram presenciadas.

O clima de desordem na sala era justificável, pois o tempo para as atividades serem copiadas não era curto, dando tempo para que os alunos ficassem ociosos. A professora

também não mostrava sua autoridade sobre a turma e, mesmo com o número reduzido de alunos, ela não parecia ter controle ou não se preocupava com os problemas que surgiam.

Sobre os conteúdos observados, foram trabalhados o Renascimento e a prática do Mecenato na Europa. Sobre o conteúdo do primeiro bimestre a professora relatou:

Eu trabalhei as Cruzadas, trabalhei o declínio do Feudalismo e agora [terceiro bimestre] estou na Reforma Protestante. (Professora Déa, 2016)

Mais uma vez foi observada a centralidade da História europeia no currículo, o uso do livro didático como base para os conteúdos e atividades das aulas e a não utilização das orientações curriculares do Município (SÃO PAULO, 2007). A função da disciplina de ser formativa e emancipadora, como colocado por Fonseca (2003) e Pagès (2010), dando foco e possibilitando a luta política dos grupos marginalizados, não parece se fundamentar nas práticas investigadas. Tampouco foi estabelecida qualquer oportunidade para o questionamento dos poderes estabelecidos, das situações de apartação social e cultural e o desenvolvimento de um raciocínio crítico sobre a História (CALAZANS, 2014; MOREIRA; CAMARA, 2010; BITTECOURT, 2011).

Existiam na escola alguns recursos para o trabalho com imagens, como a sala de multimeios com televisão e *data show* e diversos mapas disponíveis. Também havia gravadores e a máquina braille para o uso de alunos cegos.

Na atividade sobre o mecenato (buscar por um artista atual), os alunos poderiam escolher o trabalho de um artista plástico, mas a maioria optou por cantores ou poetas. Também havia sido solicitada uma pesquisa rápida para ser feita em casa sobre o pintor Michelangelo, mas suas imagens não foram trabalhadas, apenas houve uma investigação acerca de sua história de vida. De maneira geral, não foi observada qualquer atividade envolvendo o uso ou análise da iconografia, ou de qualquer outro documento histórico. A professora Déa afirmou que esta, de fato, não é uma prática usual feita por ela, o uso da iconografia só é feito quando há nas atividades dos livros que utiliza como referência e, segundo a docente, há a exibição de filmes esporadicamente.

No primeiro bimestre, a professora solicitou a realização de três desenhos: sobre o Geocentrismo, Heliocentrismo e sobre a chegada dos europeus ao “Novo Mundo”; contudo, segundo o próprio Pedro, quando as atividades envolviam o desenho, ele estava livre para não realizá-la. Sobre a acessibilização de imagens a professora afirmou:

[...] normalmente, quando tem alguma imagem do livro, a mãe dele em casa ajuda, ela descreve direitinho o que acontece. Se a atividade é feita em casa é a mãe que ajuda, se é na sala ou é algum colega ou a estagiária que acompanha. (Professora Déa, 2016).

Essas ocorrências observadas confirmam o antigo *tabu* que entende que o desenho não é uma atividade para o cego, ainda que existam formas em relevo para a sua constituição (como as telas para desenho e as tintas relevo). A delegação do trabalho de descrição das imagens a outros sujeitos, como os alunos, a estagiária ou os familiares mostram a distância presente entre a atividade docente e o exercício de atividades inclusivas.

Por estar trabalhando com os conteúdos referentes ao *Renascimento*, e devido ao seu pouco conhecimento a respeito de pinturas, a professora Déa pediu à professora de Artes para realizar na aula de Artes uma atividade de análise e comparação entre uma pintura medieval e outra renascentista. Apesar de ter feito a solicitação para acompanhar tal atividade, o pesquisador não pôde observá-la. Na realidade não há indícios de que a comparação entre as obras foi, de fato, realizada, pois a professora de Artes dizia estar ocupada com a preparação da decoração da festa junina. Não havendo tempo para se dedicar a outros assuntos.

Mais uma vez, a deliberação de outro sujeito para o trabalho com a imagem confirma a afirmação de Reily (2006) de que “[...] o educador, no geral, tem bem menos bagagem para trabalhar com o pictórico do que tem para trabalhar com o linguístico na sala de aula” (p. 36). Na realidade, a ausência do trabalho com imagens não deve ser justificada apenas devido à pouca habilidade da docente para realizar tal atividade. É necessário entender que as aulas observadas sem muitos conteúdos, sem o diálogo e acompanhadas por um ambiente caótico entre os alunos, também é um fator determinante para a não realização de atividades desse tipo. As faltas da docente e a pouca motivação percebida para realizar o seu trabalho podem resultar desse ambiente pouco convidativo. Vale lembrar que o ambiente escolar, tanto na sua infraestrutura, uma escola pouco receptiva, com grades ao longo dos corredores e sem muitas janelas, como na relação entre seus profissionais, devido a uma posição autoritária da coordenação, acabava por potencializar a problemática em questão.

4.5.1.2. O aluno com deficiência visual em contexto

Como coloca Masini (2012), para compreender a pessoa com deficiência visual “é necessário aproximar-se de seu corpo e da experiência que ela tem através da forma que manifesta o uso de suas vias sensoriais, de maneira total e não fragmentada” (p. 26), entendendo não só seus dados sensoriais, como a forma de organização desses dados feita pelo corpo. Dessa maneira pretende-se ter uma atitude investigativa pautada na fenomenologia de Merleau-Ponty, a fim de compreender de maneira mais atenta as relações feitas entre professores e alunos com deficiência visual em sua totalidade, observando as

formas próprias de aprender e explorar dos alunos em questão. Nesse sentido, serão consideradas as características dos alunos cegos, partindo da premissa de terem adquirido a cegueira até os primeiros dias de vida, ou seja, sem constituir uma memória visual. Além disso, será verificada sua interação com os demais colegas, a participação em sala e a produção escolar, principalmente no que toca o uso da imagem.

▪ **Yacob**

Nas aulas de História da Escola I, os alunos apresentavam, de maneira geral, um comportamento tranquilo, com poucos momentos de indisciplina ou conversas paralelas fora do foco das aulas. Essa característica se dava, provavelmente, pela intervenção constante do professor e de suas aulas dialógicas em forma de debate e conversas que mantinham os discentes, participando e atentos, na maior parte do tempo, característica ressaltada por Schmidt e Cainelli (2004) como essenciais para a prática no ensino de História.

Em relação aos demais alunos, Yacob era um garoto tímido e fechado, interagia sem muita dificuldade apenas com os colegas mais próximos, sendo, inclusive, observados momentos de extroversão, brincadeiras e conversas ao longo das aulas com estes sujeitos. Apesar do passo devagar e do pouco treino com a bengala, Yacob se deslocava pela escola com certa autonomia, mas sempre chegava à classe acompanhado por um de seus amigos e sentava-se em dupla na primeira fileira, prática possivelmente recorrente em outras disciplinas. Mesmo com o bom relacionamento com certo grupo de alunos, Yacob tinha dificuldade de interação e integração nas relações afetivas e sociais feitas. Em muitas ocasiões, permanecia calado, principalmente durante a aula, realizando movimentos estereotipados com a cabeça e as mãos.

No que se refere ao seu comportamento, na divisão dos colegas para a realização dos seminários avaliativos da disciplina, por exemplo, o aluno ficou sem grupo de trabalho. Foi alocado em um grupo com menos participantes, meninas com as quais já não interagia muito. O tema do seu grupo era *A Formação do Estado Inglês* e deveria ser apresentado em formato *Power Point* ao final do bimestre. Yacob não auxiliou seu grupo nas pesquisas realizadas na internet, também não era incluído nas conversas e dinâmicas das colegas. Não foi observada uma participação substancial de Yacob na construção dos conteúdos deste trabalho nem ações do professor, colegas ou do próprio aluno para que a situação se revertesse.

Sobre as características de Yacob, a Professora Bessia afirmou:

Ele conheceu o pai recentemente, há questão de dois anos, porque até então ele tinha o padrasto como o pai. E quando ele conheceu o pai, houve toda uma mudança nele, ele que já é um menino mais tímido e mais fechado, ficou mais tímido e mais fechado ainda. (Professora Bessia, 2016)

Eu tenho a sensação de que ele sempre está esperando essa ajuda do outro.
(Professora Bessia, 2016)

A passividade e falta de iniciativa do aluno cego eram características que favoreciam esse tipo de situação. Essa sua postura era frequentemente pontuada pela professora de AEE e também observada pelo professor de História. Pode-se especular também, a partir dos fatos observados, que a barreira para interagir com os demais, e participar de atividades em grupo, mesmo com os colegas mais próximos, era um dos desdobramentos da cegueira e da forma como Yacob e seus próprios colegas lidavam com essa característica. Situações estas que devem ser trabalhadas na escola, com a estimulação da sua interação com o ambiente, pois isso, de acordo com Lowenfeld (1971), permite ao aluno cego o desenvolvimento e a compreensão dos significados presentes no mundo. Considerando sempre sua individualidade e potencialidades (MASINI, 1994; 2012; 2013). A passividade do indivíduo com deficiência, como relatado por Bessia, tem íntima relação com seu histórico de dependência vivida por ele e com a pouca autonomia dada na realização de suas próprias tarefas.

O professor Tirésias destacou a necessidade do diálogo com seus alunos para a compreensão da História e que as aulas dialogadas contemplavam Yacob na construção dos conhecimentos. Segundo o professor, o que era mais difícil em sua tarefa era estimular a participação de todos os estudantes, devido à diversidade do corpo discente, e, portanto, não conseguia um retorno de todos como gostaria:

Isso, na Prefeitura, a gente tem que ter muita clareza, eles são muito heterogêneos. O momento da aprendizagem é muito diverso. Na sala há uma distância muito grande entre o desenvolvimento dos alunos. No sétimo [ano] mesmo, há alunos que ainda não estão alfabetizados, enquanto outros já têm autonomia para realizar pesquisa.
(Professor Tirésias, 2016)

Sobre a participação dos alunos em sala de aula, o professor argumentou:

Geralmente, tem alguns alunos que são mais articulados, se sentem mais à vontade e que têm mais autoestima e participam mais. E é bacana dar o *feedback* para esse cara. Se ele está levantando a mão é bacana que ele participe, ele construiu a aula. Tem outros que são mais tímidos ou são mais inseguros e aí a gente tem que estimular de tal forma que não seja um assédio. Porque tem o risco também, tem o camarada que é mais reservado e você instiga, instiga e o cara vai e se fecha.
(Professor Tirésias, 2016)

Ele [Yacob] é estimulado para participar oralmente e até fez uma inserção ou outra em aula. (Professor Tirésias, 2016).

Fazendo referência à participação de Yacob no seminário, disse:

No seminário, se eu não estiver enganado, ele teve uma fala dentro do seminário, mas uma fala bem pontual, bem curta mesmo, algo que ele decorou para falar. Então

não era nada ainda que ele tinha significado, que ele tinha se apropriado daqueles temas que ele estava estudando. (Professor Tirésias, 2016)

No que se refere à participação em sala, foi observado que havia um grupo de alunos que se destacava dos demais, fazendo comentários, perguntas, respondendo aos questionamentos do professor e se dispondo a realizar as leituras. Foi percebido que, para que todos pudessem participar, o professor direcionava suas questões para outros alunos que, muitas vezes, não tinham uma grande participação em sala.

Já a participação de Yacob era de fato pontual, algumas vezes fazendo conexões da história estudada com o presente e reproduzindo falas de colegas ou dos professores, outras vezes seus comentários eram vagos, ou não condiziam com o que estava sendo estudado. A sua compreensão sobre os conteúdos da disciplina não parecia ser muito boa. Foi observado também que o professor Tirésias não fazia perguntas diretamente para Yacob (como fazia com os demais), nem solicitava sua participação nas aulas dialogadas com uso do livro.

Como muitas das aulas se baseavam nos conteúdos do livro, seguindo sua lógica, e com a falta da versão em braille do mesmo, a defasagem do aluno cego acabava por ser potencializada. No momento destinado à criação do texto, a partir do que foi lido pelos colegas, era visível que Yacob tinha maior dificuldade, já que grande parte da sala copiava trechos do livro para montar seu resumo, enquanto ele se dispunha unicamente do que conseguia memorizar. Isso fazia com que ele escrevesse pouco, se comparado aos demais alunos. O professor também não lia ou descrevia o que era posto no quadro, ficando a encargo do colega que sentava ao lado de Yacob fazê-lo (muitas vezes somente quando Yacob solicitava). Sobre o aprendizado de Yacob, Bessia relata:

É muito complicado de você saber, porque ele é uma criança calada. A interação dele, até com os professores, ela é meio restrita. Ele não abre espaço. O professor tem que estar muito próximo dele para tentar diagnosticar o que ele está entendendo ou não. Quando o professor, em qualquer situação, vai questioná-lo, se ele tem uma afinidade maior com o professor, ele vai participar dessa aula, se não, ele vai se calar. Ele não vai falar absolutamente nada, nem se ele fez, nem se ele não fez, se ele entendeu ou se ele não entendeu. E pra a gente isso é complicado. (Professora Bessia, 2016)

O perfil dos alunos em classe era muito diversificado, e isso, de fato, torna o trabalho do docente mais complexo. O próprio professor lamentou a não possibilidade de atingir todos os alunos justificada por essa característica. Pode ser que a justificativa do professor de não forçar a interação com alunos mais reservados tenha refletido nessa pouca demanda por participação de Yacob em sala. A não estimulação de Yacob em aula auxiliava na defasagem de sua participação e na própria passividade do mesmo. A falta do livro acessível também era

determinante, uma vez que a maior parte das aulas era vinculada ao material. Nesse aspecto, devido à presença do aluno cego, há uma visível demanda por uma dinâmica diferenciada, mais inclusiva, que, contudo, não foi observada.

A produção do aluno com deficiência também é um tema complexo. Seus textos em braille ficavam em uma espécie de “limbo”, sem ter quem corrigir ou receber. Seu caderno era desorganizado e, frequentemente, Yacob o esquecia em casa. Tirésias reconhecia essa falta de organização e chamava a sua atenção algumas vezes. Comentou que seu rendimento escolar era mediano, talvez pela falta de organização e pela sua dispersão, mas afirmou que quando lhe deu aula no ano de 2015 sua atuação era melhor.

No ano passado, quando ele ingressou no antigo Fund. 2, ele era mais assíduo nos registros e tinha um cuidado maior com o caderno. Esse ano a impressão que a gente tinha é que alguma coisa externa à escola tinha acontecido e estava interferindo bastante na participação dele em aula. (Professor Tirésias, 2016).

Sobre a produção de Yacob, o professor Tirésias afirmou:

Quem verifica o caderno dele [Yacob] é a Bessia. Eu até tive na Pedagogia as aulas de braille, mas assim, teria dificuldade de acompanhar o caderno em braille dele. [...] Ela [Bessia] deveria fazer uma conversa com ele [Yacob], sobre os temas que ele está estudando. Quando tem atividade, geralmente ele leva pra fazer em casa. Então uma atividade que eu fiz em sala e os garotos fazem com consulta, geralmente ele não faz em sala e leva isso pra casa. Em casa algum familiar ajuda. Quando tem a prova sem consulta, geralmente ele faz essa prova com a Bessia. E aí ela transcreve essa prova. Então é comum ela transcrever essa prova pra que eu veja o que ele respondeu. O caderno ela não transcreve. (Professor Tirésias, 2016).

Relativo ao mesmo tema, a professora Bessia disse:

Quando o professor quer ver determinada coisa ele me avisa: “Olha Bessia, eu dei atividade tal e eu quero saber se o Yacob fez ou não”. Aí então, o que eu vou fazer? Eu vou transcrever o caderno dele. Se é alguma coisa... uma avaliação, um texto, um comentário, um questionário avaliativo, o Yacob vai fazer na sala de aula e o professor vai me entregar para a transcrição. (Professora Bessia, 2016)

De vez em quando eu peço para ele trazer os cadernos aqui para a SAAI e dou uma olhada. [...] Se está organizado, se não está. “Olha, tá começando de trás pra frente”. (Professora Bessia, 2016)

Ele [Yacob] é desorganizado por natureza. E o caderno é bem bagunçado. (Professora Bessia, 2016)

É interessante refletir sobre as táticas utilizadas pelos alunos cegos dentro do contexto educativo, no sentido de pensar nas formas de estabelecer micro liberdades, mesmo num ambiente educacional e familiar que, muitas vezes, deixa de estimular a proatividade. Nesse sentido, o aluno acaba por se aproveitar das exceções colocadas a ele para concretizar suas vontades e realizar escolhas, dentro dos limites dados pela instituição. Como acontece com o tratamento diferenciado dado a Yacob, permitindo o aparecimento de brechas para que ele

tivesse atitudes que eram proibidas aos outros alunos, o que revela as dificuldades que o docente tinha em percebê-lo como igual aos demais. A falta de zelo sobre sua produção também mostra o quão delicada é a presença do aluno cego nesta situação educacional, faltando supervisão necessária.

A presença do aluno cego é, muitas vezes, invisível aos olhos dos professores das disciplinas convencionais. A professora Bessia era quem mais cobrava de seus estudos, contudo, havia situações onde a comunicação era falha entre os docentes. Muitas vezes Yacob se mostrava desestimulado com as atividades que não eram pensadas para ele ou que, não o consideravam no seu planejamento e execução, ou seja, um ambiente escolar que, muitas vezes, não lhe dava espaço para criar e se desenvolver. Conforme colocam Lomônaco e Nunes (2008), a dificuldade ou defasagem nas disciplinas resulta, muitas vezes, da falta de informação que se dá a partir das experiências envolvendo a cegueira e, não necessariamente, na menor capacidade do aluno cego de processar tais informações.

▪ **Pedro**

Foi relatado pela coordenação que, antes de Pedro entrar na escola, houve o cuidado de preparar a sua chegada. Devido à forte deformidade no rosto, os discentes de cada sala foram sensibilizados, a fim de haver um melhor acolhimento do aluno recém-chegado.

Ainda assim, a interação do aluno cego com seus colegas era complicada, a começar pelo local onde o aluno se situava em sala. Pedro ficava sentado ao fundo, na última carteira, relativamente distante do aluno mais próximo; além disso, fazia dupla com uma estagiária em todas as aulas. De maneira geral, a sua interação ocorria quase sempre apenas com esta funcionária da escola; mesmo quando havia atividade para ser realizada em dupla, ela acabava sendo a intermediária do aluno com seus pares e com a professora. Sua interação com os colegas era pouca, e muitos deles não pareciam dar-lhe atenção. As tentativas de brincadeira ou conversa com seus pares foram, quase sempre, falhas. Outro fator que potencializava essa característica era o fato de Pedro e a estagiária sempre saírem mais cedo para o intervalo, a fim de, segundo a coordenação, “evitar complicações”. Esse entrave na interação social acaba por criar barreiras para a construção dos conhecimentos. (VYGOTSKY, 1997)

Pedro parecia ter um comportamento mais maduro que os seus colegas e, segundo os professores, ele era “um ótimo aluno”. Ele relatava gostar de ouvir os romances dos *livros falados* presentes na SAAI e tinha uma escrita e leitura dinâmicas com o braille. No que concerne à mobilidade, Pedro se locomovia de maneira lenta e pouco autônoma; também não foi observado o uso da bengala.

Para além dos fatores relativos à falta de interação ou timidez do aluno que, assim como no caso de Yacob, mantém relação com sua deficiência, a deformidade é um fator a mais para esse possível deslocamento que, se não trabalhado adequadamente pela escola, pode trazer graves problemas pessoais e de socialização. O tratamento diferenciado relativo ao intervalo, à localização em sala e à própria presença da funcionária que o auxiliava, provavelmente, potencializavam essa sua reclusão em relação aos demais.

No que diz respeito às aulas de História, a professora Déa (2016) afirmou:

Eu percebo que ele [Pedro] gosta de História, que ele participa das aulas, sempre que tem alguma aula expositiva e dialogada ele sempre faz alguma pergunta ou faz alguma afirmação ou até alguma brincadeira relativa ao tema que está sendo tratado. A impressão que eu tenho é que ele gosta. (Professora Déa, 2016)

No que se refere ao tratamento dado a Pedro, foi dito que as aulas dialogadas contemplavam a compreensão da disciplina:

Pedro é um aluno muito especial, ele é muito inteligente, ele se adapta fácil. Então com o Pedro tem funcionado assim, quando o trabalho é complicado para ele, eu coloco o trabalho em dupla ou em grupo e ele consegue desenvolver bem, ele dá as opiniões e outra pessoa redige. (Professora Déa, 2016)

Também foi afirmado um tratamento especial dado pela professora Déa ao aluno, considerado “inclusivo” pela mesma:

A questão do diálogo, eu sempre procuro no final do bimestre perguntar pra ele o que ele aprendeu, qual foi a dificuldade, o que eu não faço com os outros alunos. Até porque não dá tempo. (Professora Déa, 2016)

O pouco tempo destinado às aulas de História observadas foi ocupado pelos momentos de indisciplina e brincadeiras dos alunos. É interessante notar que Pedro não participava dessas situações e ficava, na maior parte das vezes, mais calado e sentado na sua carteira, enquanto os demais estavam dispostos pela sala. A professora não lia o que escrevia no quadro, e houve pouca ou quase nenhuma participação de Pedro nas aulas observadas. É interessante notar que, de acordo com o relato da professora Déa, o bom rendimento do aluno cego justificava a pouca variação das aulas ou adaptações de qualquer tipo de material que promovesse um maior envolvimento de Pedro.

Sobre a produção de Pedro, a professora Déa afirmou:

A estagiária que acompanha o Pedro anota tudo no caderno dela e vai ditando pra ele fazer em braille. Como eu não entendo o braille eu olho o caderno dela e se eu tiver dúvida de alguma coisa eu pergunto ao Pedro, que ele é muito participativo. (Professora Déa, 2016)

Relativo ao mesmo assunto, a professora Flora destacou:

Então, é aquela coisa, ele [Pedro] faz, não tem quem corrija, então ele acaba realmente fazendo aqui [SAAI]. Eu que consigo ver os erros, eu é que consigo ver aquilo que ele precisa melhorar. (Professora Flora, 2016)

Lá [Escola II], com a troca de estagiária, a nova não sabe o braille. Então acaba sendo aqui [SAAI] todo o recurso, tudo, pra que não aconteça lá. Então, eu acredito assim, pelo que eu conheço do Pedro, que ele chegando lá, ainda mais que é tudo oral, ele deve às vezes errar, às vezes ficar sem fazer. [...] Nós temos essa falha na rede toda se for pensar, por conta do braille. (Professora Flora, 2016)

Os alunos que são da SAAI e da escola regular, eu acho que facilita muito. (Professora Flora, 2016)

Pedro fazia as provas oralmente e levava o material em braille e em tinta para sua casa. É interessante notar que foi observado que a estagiária saía mais cedo toda segunda-feira, deixando Pedro sem a máquina braille, ou seja, sem a possibilidade de escrever.

Mais uma vez observa-se uma problemática envolvendo a produção do aluno cego. Na Escola II, a situação se agrava, uma vez que o atendimento especializado de Pedro se dá em outra instituição, o que dificulta ainda mais qualquer possibilidade de parceria entre as docentes. Nenhum funcionário de sua escola sabe o braille, e isso faz com que o que ele escreva fique sem supervisão, limitando-se às avaliações orais, o que prejudica o seu potencial pela falta de informação dos demais (LOMÔNACO; NUNES, 2008). Esse trabalho de verificação acaba recaindo sobre a professora da SAAI, que, muitas vezes, lida com as diversas dificuldades envolvendo o aluno cego e que não necessariamente passa pelo trabalho que deveria ser desenvolvido por ela.

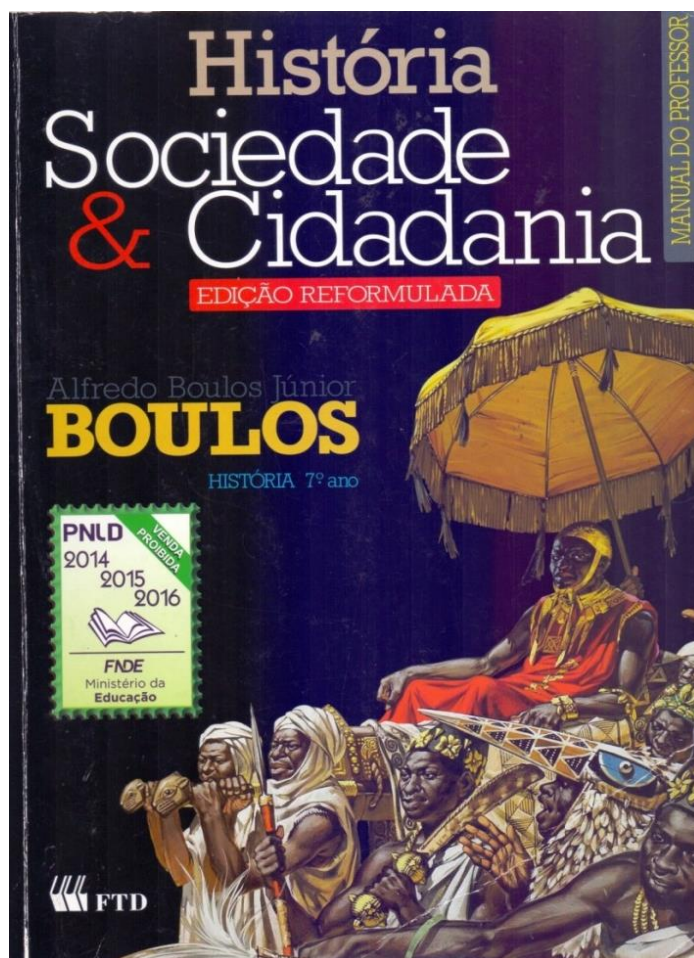
4.5.1.3. O livro didático de História e a iconografia

Nas observações feitas em sala, foi percebido que os livros didáticos de História eram materiais usados pelos professores e norteavam suas práticas e o planejamento das aulas, principalmente referente ao seu conteúdo. Os usos, entretanto, do livro escolhido eram variados, de acordo com as intenções de cada docente. Considerando tais informações, será realizada, nesta seção, uma análise das obras utilizadas pelos professores de História, as apropriações didáticas da iconografia feitas pelos livros e seus diversos usos feitos pelos docentes, principalmente no que diz respeito à relação que tinham com suas imagens.

O livro didático de História utilizado para o 7º ano das Escolas I e II era *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior (2012), da editora FTD, aprovado para o PNLD de 2014. Contém 320 páginas no Livro do Aluno e mais 127 no Manual do Professor e é dividido em quatro unidades temáticas (Diversidade e discriminação religiosa; Monarquias nacionais: passado e presente; Arte e religião; Nós e os outros) que abrigam um total de 15

capítulos, conforme mostra o Quadro 11. As unidades e os capítulos apresentam uma proposta de ensino de História Integrada, ou seja, “que junta conteúdos de História do Brasil, da América e Geral em aparente organização sincrônica de tempo” (BITTENCOURT, 2011). O livro segue um ordenamento cronológico, tratando da História Medieval europeia e sua transição para os tempos modernos com as grandes navegações e a conquista da América e do Brasil (além de alguns conteúdos envolvendo os povos africanos, árabes e chineses). O Livro do Aluno segue junto de um material em formato digital, presente no seu DVD e no site do MEC⁷⁵ (disponível para os professores de História), segundo o Guia do PNLD (BRASIL, 2013); o “DVD referente ao 7º ano contém: um infográfico, três audiovisuais, um hipermídia e dois jogos” (p. 58), apresentando “[...] orientações detalhadas ao professor sobre suas atividades, menu com exposição dos objetos e indicação das partes do livro (unidades, capítulos ou páginas) a que o conteúdo corresponde” (p. 58). A partir de 2015, o MEC disponibilizou aos alunos conteúdo multimídia complementar aos livros.

Figura 3: Capa do livro *História Sociedade & Cidadania* (7º ano)



Fonte: Boulos Júnior, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania* (7º ano), 2012b, capa.

⁷⁵ www.mec.gov.br

Quadro 11: Unidades e capítulos do livro didático

Unidades		Capítulos	
Unidade I	Diversidade e discriminação religiosa	Capítulo 1	Os francos
		Capítulo 2	O feudalismo
		Capítulo 3	Os árabes e o Islamismo
		Capítulo 4	A África negra antes dos europeus: o Império do Mali e o Reino do Congo
		Capítulo 5	China Medieval
Unidade II	Monarquias nacionais: passado e presente	Capítulo 6	Mudanças no Feudalismo
		Capítulo 7	Fortalecimento do poder dos reis
Unidade III	Arte e religião	Capítulo 8	Renascimento e Humanismo
		Capítulo 9	Reforma e Contrarreforma
Unidade IV	Nós e os outros	Capítulo 10	As Grandes Navegações
		Capítulo 11	Astecas, maias e incas
		Capítulo 12	Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros
		Capítulo 13	Colonização espanhola da América
		Capítulo 14	Colonização portuguesa: administração
		Capítulo 15	Economia e sociedade colonial açucareira

Fonte: Adaptação de Boulos Júnior, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania* (7º ano), 2012, p. 8-9 (Sumário).

Como colocado por Bittencourt (2011), é visível a permanência das divisões consagradas da História escolar e acadêmica, da Antiguidade à Idade Contemporânea. Mantêm-se os nós explicativos das mudanças e fatos históricos, porém com interpretação baseada em bibliografia atualizada. Apesar das interpretações renovadas, acabam por ser veículos de reprodução de uma historiografia responsável pela produção de uma memória cristalizada. No que se refere ao livro de Boulos Júnior (2012a), apesar de seguir essa lógica tradicional, ao final dos capítulos, normalmente há alguma atividade ou reflexão, que faz a conexão entre os temas trabalhados do passado com a história do tempo presente.

O Manual do Professor dá importância ao exercício de questionamentos sobre documentos históricos e de interpretação de imagens. Segundo o mesmo “a imagem não serve apenas para reforçar o texto ou dialogar com ele, mas está também a serviço da educação do olhar e do estímulo à produção escrita.” (BOULOS JUNIOR, 2012b, p. 60). São elencados alguns cuidados que o professor deve ter ao trabalhar com imagens e que passam pelos conceitos de polissemia, representação e realismo. Boulos Júnior (2012b) afirma que a imagem não só estimula a leitura e a escrita, como também desenvolve a “educação do olhar”, como as habilidades de observar, descrever, sintetizar e relacionar, além de poder ser utilizada em diferentes momentos de uma aula ou do planejamento da disciplina. O Manual do

Professor também expõe três passos para a leitura de imagens: o primeiro se faz na descrição da imagem e na identificação de personagens, cenários, objetos e situações por meio dos conhecimentos prévios dos alunos; o segundo trata da busca por informações internas e externas à imagem a fim de contextualizá-la; o terceiro se dá na produção de uma legenda para a imagem, após a obtenção dessas informações. Na sequência, há ainda sugestões para o trabalho com filmes e vídeos.

No Livro do Aluno, são utilizadas imagens de diferentes tipologias, tais como fotografias, pinturas, charges, ilustrações etc., que vêm acompanhadas de legendas curtas, em amarelo, e seu número chega a ser superior ao número de páginas do livro. Ainda que o livro trabalhe com uma variedade de imagens, estas funcionam primordialmente como ilustração do texto escrito. As legendas curtas acabam por salientar uma imposição de leitura, com caráter persuasivo, a fim de que a interpretação das mesmas esteja vinculada aos conteúdos do texto (BUENO, 2011). Além disso, conforme colocado por Bittencourt (2011), algumas ilustrações do livro não vêm com as devidas referências e, algumas vezes, sem salientar o título da obra, o local de produção ou a data.

Também é percebida a reprodução das chamadas “imagens canônicas” (SALIBA, 1999; 2001), principalmente nos temas envolvendo a Idade Média, Renascimento e Brasil Colonial. Como coloca Bittencourt (2001), pinturas canônicas nos livros didáticos constituem uma memória histórica há várias gerações, iconografia presente, muitas vezes, desde o XIX, apesar das constantes mudanças nas interpretações dadas e no projeto gráfico.

Em todo capítulo, há uma seção intitulada “A imagem como fonte”, que busca fazer uma análise crítica da iconografia. Segundo o autor, essa atividade tem como objetivos: “a) educação do olhar; b) formação de conceitos; c) estímulo à produção escrita; d) estímulo à percepção de que a imagem é uma representação e não uma reprodução do real” (BOULOS JUNIOR, 2012b, p. 64). No Manual do Professor, há um roteiro de leitura e análise de documentos escritos, mas o mesmo não é encontrado para a leitura de imagens.

Nessa seção, o uso da iconografia traz um novo olhar, com análises de caráter argumentativo (BUENO, 2011) que enriquecem o leitor com mais informações e permitem a compreensão de sua narrativa histórica. A proposta se concentra em trabalhar a iconografia como documento, questionando questões relativas à autoria, ao público e seu contexto histórico, algumas vezes fazendo o cruzamento de fontes.

Apesar de Bueno (2011) afirmar que existem, nos livros didáticos de História, variadas metodologias de leitura da imagem, é possível perceber uma tendência de análises influenciadas pelas etapas do enfoque *iconográfico/iconológico* de Panofsky (2014), talvez,

“por este ser um autor consagrado no que diz respeito à leitura de imagens, suas teorias já estejam presentes em uma tradição de pesquisa e ensino de História” (LEÃO, 2013, p. 82). É importante salientar que, como coloca Bittencourt (2011), as propostas e usos da iconografia feitas pelos livros didáticos influenciam e constroem formas de leitura da imagem, disseminadas na cultura escolar.

A avaliação do Guia do PNLD (BRASIL, 2013) afirma que a coleção de Boulos Júnior possui “imagens visuais diversas, de boa visualização, dimensão e significação histórica.” (BRASIL, 2013, p. 57), porém, pode-se observar que o material traz poucas orientações sobre leitura e análise de imagens. O maior uso da iconografia pelas coleções didáticas acabou por influenciar uma preocupação maior dos pesquisadores e avaliadores dos livros sobre os usos que estes fazem do seu acervo imagético. Isso resultou numa perceptível mudança do trabalho que os livros têm tido com a iconografia como fonte documental, o mesmo ocorre nas mudanças das avaliações do Guia do PNLD que passaram a dar mais importância a essa característica. O próprio Guia de 2014 (BRASIL, 2013) coloca: “Um exemplo é o trabalho com as imagens. Verá que a demanda dos profissionais de História em tratá-las como fonte histórica foi, enfim, contemplada nos livros didáticos.” (p. 10).

Sobre os usos do livro didático, temos relações completamente diferentes das práticas dos professores de História analisadas, conforme coloca Bittencourt (2011). Na Escola I, o professor Tirésias seguia sequencialmente os conteúdos do livro de Boulos Júnior durante suas aulas e, por opção do docente, este material ficava disponível somente em sala. O livro foi utilizado desde o início do ano com o estudo do primeiro capítulo, e seguiu sua ordenação, mas sem abordar os conteúdos referentes à História da África contidas no material. Sobre o uso desse material didático, o professor afirmou:

Então, eu tinha os livros e os alunos, eles tinham acesso enquanto estavam em aula. Prejudica nas tarefas de casa, mas garante que todos os alunos vão ter o livro durante a minha aula. De outra forma, também, quando eles levam pra casa é comum eles esquecerem, ou, por exemplo, o cara fala: “eu não vou trazer quatro livros mais os cadernos”, porque é muita coisa, uma carga muito grande. Então, tem os prós e os contras. (Professor Tirésias, 2016)

Yacob possuía o livro em tinta em casa, o que possibilitaria que seus familiares lessem para ele. Não havia a versão em braille do livro didático de História. As aulas centradas no uso do livro didático eram justificadas pelo professor devido ao pouco hábito de estudo que os alunos tinham em casa. Era recorrente a afirmativa de que eles não estudavam fora do horário de aula. O trabalho com fontes era restrito ao que havia no livro didático.

Questionado sobre a acessibilização das imagens do livro o professor respondeu:

A dinâmica dessa aula dialogada, ela contempla o Yacob, porque ele consegue. Boa parte dessa aula é uma exposição oral minha e dos alunos, é uma conversa, e ele consegue participar dessa conversa. Os alunos, eles estão buscando informações da sua bagagem de vida e dos recursos que eu trouxe pra eles, do vídeo e do livro né. É daí que o aluno tá tirando as informações pra poder construir conhecimento durante a aula. (Professor Tirésias, 2016)

O Yacob não tem acesso ao livro, né, assim, pelo menos não naquele momento, ele tem em casa se alguém lê para ele. [...] Ele consegue ter acesso ao livro se alguém acompanhar com ele em casa, mas em sala ele consegue ter acesso ao livro na leitura que eu faço e que os outros alunos fazem e nos comentários que eu faço e que os outros alunos fazem. (Professor Tirésias, 2016)

O uso do livro para o planejamento e preparação das aulas, conforme realizado pelo professor Tirésias é um dado já colocado por Bittencourt (2011). Segundo a autora, os livros didáticos são os principais responsáveis pela concretização dos conteúdos históricos escolares. A forma como apresentam seus conteúdos pode ser considerado um problema, pois resulta de um texto impositivo e que impede uma reflexão de caráter contestatório. Isso significa dizer que eles impõem formas de leitura e, também, formas de leitura da imagem mais ou menos impositivas de acordo com os usos feitos pelo professor. Como já explicitado neste capítulo, a acessibilização observada das imagens do livro era restrita às descrições simples e sem seguir uma metodologia da área. O constante uso do livro e a falta do mesmo em braille criava situações de exclusão ao aluno cego.

Na Escola II, a professora Déa dizia não gostar do formato do livro e por isso não o utilizava, o mesmo se encontrava na casa de cada aluno, caso necessitassem estudar de forma autônoma e, segundo Déa, era recomendado para leitura em casa. A docente utilizava outras obras didáticas para fundamentar seus conteúdos. As poucas aulas observadas com algum texto ou atividade transcrita no quadro estavam embasadas em atividades do livro *Estudar História: da origem do homem à era digital* (2011) de Patrícia Ramos Braick, Editora Moderna, livro também aprovado pelo PNLD de 2014. Segundo o Guia do PNLD (BRASIL, 2013) essa é uma obra não tão bem avaliada se comparada à de Boulos Júnior, nos quesitos “componente curricular História”, “proposta pedagógica” e “formação cidadã”. Os conteúdos do 7º ano são semelhantes aos do livro da FTD, que vão do Feudalismo europeu à Colonização da América, abordando conteúdos sobre o Islã, África, China e Japão.

De acordo com o Guia (BRASIL, 2013), esta coleção orienta-se por uma abordagem de História Integrada, com ênfase na histórica política e social de diferentes povos e sociedades. Também são levados em consideração conteúdos referentes à cultura e ao cotidiano. Possui uma narrativa linear e cronológica, oferecendo reflexões que relacionam a produção do conhecimento histórico ao trabalho do historiador. Sua proposta pedagógica faz

muito uso de documentos, apresentando fontes históricas como objeto de pesquisa para os alunos, onde “as imagens são claras, coerentes e compatíveis com os temas apresentados e, na maior parte dos casos, elas potencializam os estudos dos conteúdos selecionados.” (p. 32).

Mesmo que o livro não tenha sido analisado pelo pesquisador, a partir das informações contidas no Guia do PNLD (BRASIL, 2013), é possível perceber que ele segue a mesma linha de Boulos Júnior (2012a), com temas e divisões tradicionais ao ensino de História. Também segundo o Guia, a seção *História feita com arte*, do livro de Braick (2011) merece especial atenção “porque oferece possibilidades concretas de trabalho com as artes como fontes históricas, além de ter grande potencialidade para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos para as diversas manifestações artísticas apresentadas” (BRASIL, 2013, p. 28). Quanto aos *Objetos Educacionais Digitais de Aprendizagem*, eles se apresentam em quatro DVDs contendo audiovisuais e infográficos animados. Privilegia-se o uso das imagens, linhas do tempo e mapas como ilustrações, na tentativa de aprofundamento dos temas discutidos em aula. Trabalha-se ainda com análise de fontes visuais, a exemplo de pinturas e charges.

Ainda que a Professora Déa utilizasse este livro como norteador de suas atividades, não foi observado o trabalho com sua iconografia nem a visualização do seu acervo imagético pelos alunos. Como colocado por Bittencourt (2011), o destinatário principal do livro didático é o professor, que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno é seu consumidor compulsório. Livros didáticos são *suportes informativos* “pertencentes ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola” (p. 296). Uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural. Para a autora, os livros didáticos associam conteúdo e método de ensino, mostrando sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. Ele também precisa ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade. Choppin (2000 apud BITTENCOURT, 2011) afirma que entre as atuais funções do livro estão: “avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos.” (p. 307).

No que se refere às possibilidades de tornar o livro didático acessível ao público com deficiência visual, devemos lembrar que é papel do MEC enviar a versão em braille da edição escolhida pela escola e, apesar da frequente demora na chegada dos volumes para a população com deficiência (as últimas unidades do livro só terminam de ser transcritas ao final do ano letivo), 2016 foi o terceiro ano das coleções do PNLD de 2014, o que significa que já houve tempo hábil para a finalização destes volumes que serão trocados em 2017. Contudo, mesmo

morando em um grande centro urbano como São Paulo, nenhum dos dois alunos cegos recebeu a versão em braille do livro. Uma das explicações para esse falta é que, como foi afirmado pela Professora Bessia, quando foi feito o pedido dos livros referentes ao PNLD de 2014, ambos os alunos estavam no ciclo I e, por isso, não deve ter sido feito o pedido das versões em braille.

Outra opção para acessar o livro é o formato MECDAisy. De acordo com o site do FNDE⁷⁶, fruto de uma parceria entre o MEC e o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ), o MECDAisy é uma ferramenta que permite “a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado e apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos”. Nele podem ser incluídos legendas e descritivos nos materiais gráficos (tabelas, fotografias, mapas, gráficos), além de descrições das ilustrações para possibilitar a compreensão de quem ouve. Útil para pessoas cegas, com baixa visão e também para aquelas com restrição de movimentos, faz parte das versões acessíveis distribuídas dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD e seu conteúdo é desenvolvido pelas editoras.

Esta versão chega ao aluno junto com o livro em tinta e é uma das ferramentas tecnológicas rica em informações que auxiliam o desenvolvimento de pessoas com deficiência (PROFETA, 2007). Porém, apesar do livro de Boulos Júnior (edição de 2010) em formato MECDAisy estar disponível no Acervo Digital Acessível (ADA) do site do MEC, não foi observado que qualquer um dos dois alunos ou dos professores usasse o mesmo. A grande problemática parece estar na falta de informação sobre determinadas ferramentas de acessibilidade que muitas vezes estão disponíveis, mas não são de conhecimentos dos profissionais da escola, nem dos alunos e nem dos seus familiares.

4.5.1.4. O Atendimento Educacional Especializado

Nesta seção será analisado o trabalho do Atendimento Educacional Especializado, observado nas SAAIs das Escolas I e III, principalmente no que diz respeito às possibilidades de tornar a iconografia acessível. De maneira geral, o AEE na SAAI girava em torno da leitura, escrita e realização de operações matemáticas. Os conteúdos referentes à disciplina de História não eram trabalhados, uma vez que o atendimento não se caracterizava como reforço escolar. Não foram observadas atividades com iconografia; contudo, verificou-se a existência

⁷⁶ www.fnnde.gov.br

de uma série de recursos que possibilitariam a sua acessibilidade. Apesar de já serem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), contendo materiais para diversas deficiências, as SAAIs observadas ainda eram focadas apenas na deficiência visual, por deliberação dos CEFAIs.

▪ **Professora Bessia**

A Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) estava no andar térreo da Escola I, e nela havia diversos livros (didáticos e romances) em braille ou ampliados, globos e mapas táteis, três impressoras braille (sem funcionamento), computadores, equipamentos eletrônicos e diversos materiais didáticos. Os computadores contavam também com leitores de tela, como o DOSVOX e o NVDA (também presentes na sala de informática) e de texto, como o MECDaisy. Contudo, a professora afirmou que Yacob não tinha autonomia no uso dos computadores e precisava sempre de alguém para auxiliá-lo. A máquina braille utilizada por Yacob também ficava na SAAI. No que concerne aos livros, Bessia afirmou que preferia não dar *livros falados* para serem escutados por Yacob e tinha à sua disposição vários livros em braille, recebidos pela Fundação Dorina Nowill e, segundo a professora, os livros para sua idade não possuíam muitas figuras em relevo.

Segundo Reily (2006), os livros com desenhos em relevo são de difícil compreensão para alunos cegos, principalmente congênitos, devido às questões envolvendo a perspectiva que estão intimamente ligadas ao campo da visualidade. O fato de Yacob não ter muita habilidade com o computador pode se caracterizar como problema, uma vez que, conforme coloca Profeta (2007), o uso dos suportes tecnológicos para a acessibilidade hoje é de grande ajuda para o aprendizado dos alunos cegos.

Foi observado que os acompanhamentos de Yacob ocorriam uma vez por semana, pela manhã, e todos foram feitos individualmente, exceto um, e estavam ligados à escrita e leitura:

A questão do Yacob, o foco mesmo aqui [SAAI] foi a escrita e a leitura. Justamente porque, isso que você falou, “Yacob, lê isso pra mim”, ele não lê. E aí a gente tem que ver, ele não lê por quê? O que que está acontecendo? Ele não está lendo porque está com medo? Por que há uma certa timidez? Ou porque, em algum momento escapou alguma coisa que eu não tenha percebido e ele não esteja conseguindo ler. Então, é assim, é a leitura mesmo, a escrita. [...] Eu enfatizo muito a questão da escrita e muito a questão da leitura. A Matemática, ele vai. [...] Eu entendo assim, se o cara não conseguir ler o que está ali e entender o que está ali, mas nem a questão da matemática ele não vai desenvolver. (Professora Bessia, 2016)

O Português era a área de formação da professora Bessia e, de fato, percebeu-se como era lenta e deficitária a leitura de Yacob, se comparada à de outros colegas de classe, o que provavelmente interferia no aprendizado de outros conteúdos. A disciplina de História não era trabalhada na SAAI, apenas quando havia alguma pesquisa a ser desenvolvida fora de aula e o

aluno necessitava de ajuda ou havia demanda do professor. Sobre as parcerias feitas com demais professores, Bessia relatou:

Olha com História, com História muito pouco. Faço muita parceria com a professora de sala de leitura, professora da Informática, professora da Educação Física, agora de História não. Com Geografia [...] professor de Matemática. (Professora Bessia, 2016)

Não sei se História, sei lá, por ser uma disciplina, [...] por usar mais a oralidade, eles falam mais. [...] Geografia sim porque precisa dos mapas, de uma série de coisas. (Professora Bessia, 2016)

Sobre a oralidade no ensino de História, a professora colocou que os professores provavelmente pensam que não é necessário outro tipo de atividade.

Ele [o aluno] tá ali, ele tá ouvindo, ele tá entendendo e ele fez o registro, então não há necessidade de nenhuma outra interferência. (Professora Bessia, 2016)

Sobre a relação com a professora da SAAI, Tirésias argumentou:

Fica mais fácil. [...] Com a Bessia, até tenho uma relação sim, ela faz a transcrição das atividades avaliativas, não do caderno, mas das atividades avaliativas, e ela sempre me dá esse retorno dos registros que ele tá fazendo. O problema é que esse semestre ele oscilou bastante na produção, ele não teve uma continuidade nos registros a ponto de montar ali um corpo que ela pudesse analisar. Ele escrevia numa página, depois ele perdia essa página. [...] Mas como a SAAI fica na mesma unidade escolar, é mais fácil eu encontrá-la e aí ela me dizer se ele tá registrando se ele não tá registrando, [...] principalmente na organização dos materiais. (Professor Tirésias, 2016).

A gente [Tirésias e Bessia] não planeja juntos. [...] Teve pouco contato no sentido de consultá-la pra ver quais seriam as potencialidades, quais as inserções que eu poderia ter pra atingir o Yacob melhor. O que já aconteceu, por exemplo, eu elaborar uma atividade que faz uso de imagem e ela me antecipar que ela vai ter que fazer essa leitura de imagem com ele, porque ele não teria condições de fazer sozinho nas avaliações né, nas provinhas que ele faz. [...] Ela [Bessia] me retorna pra esse tipo de situações, né, que são meio técnicas assim, né. Não é nada do planejamento da aula. (Professor Tirésias, 2016).

Ela sempre consegue retornar como ele tá na organização dos seus materiais, né, se ele tá bem organizado, se ele tá mal organizado e ela ajuda bastante nas atividades avaliativas. (Professor Tirésias, 2016).

Essa passagem mostra que com a SAAI, na escola onde o aluno cego está matriculado, há uma maior possibilidade de parcerias entre o professor do AEE e os das demais disciplinas. A justificativa para não haver um maior relacionamento entre a SAAI e a disciplina de História foi devido à oralidade do ensino. Ou seja, o caráter verbal do ensino de História, presente desde o século XIX, ainda é uma constante, o que validaria a não realização de outras atividades a fim de acessar os conteúdos da disciplina. Foi perceptível que grande parte das atribuições que envolviam a educação do aluno cego na escola ficava a cargo da professora da SAAI e faltava algum trabalho de cooperação entre os docentes.

Questionada se Yacob frequentava alguma instituição especializada, Bessia afirmou:

Só a SAAI e a escola, embora haja-se uma constante recomendação para que o levem, sei lá, para o LARAMARA, para ele ter outras interações, para que ele frequente a área de esporte do CEU Butantã, que está muito próximo da casa dele, mas a família não o leva. (Professora Bessia, 2016).

Bessia argumentava que Yacob deveria participar de instituições especializadas em deficiência visual para conhecer outros cegos que possuíam uma vida autônoma, bem como realizar atividades de Orientação e Mobilidade para se deslocar no espaço com mais segurança e ter uma vida mais autônoma. Na legislação municipal (SÃO PAULO, 2012) a Orientação e Mobilidade (OM) e Atividades de Vida Autônoma (AVA) são atribuições da SAAI para serem desenvolvidas com os alunos com deficiência visual, mas, contudo, elas não eram trabalhadas. Foi relatado que elas eram desenvolvidas apenas quando os alunos cegos eram mais jovens a fim de realizar atividades mais básicas com autonomia.

No que se refere ao trabalho com imagens, foi encontrada uma série de mapas adaptados (mundi, do Brasil, de São Paulo), produzidos pela própria professora da SAAI com uso de linhas, barbante, EVA, ponta de lápis e outros materiais com diferentes texturas.

A gente acaba fazendo as adaptações, dependendo da necessidade, você pensa numa adaptação que seja acessível para que ele perceba aquilo que o professor quer que ele saiba. (Professora Bessia, 2016).

Os materiais didáticos produzidos pela professora da SAAI parecem ser uma constante na prática dos docentes do AEE. Bessia afirmou que eram feitos, algumas vezes, desenhos em relevo na prancha com tela. Foi observada também a existência de um equipamento que transforma desenhos a lápis em relevo, contudo, a falta de um papel especial impossibilitava o seu uso frequente. Bessia argumentou que, ao utilizar mapas ou vídeos sempre trabalhava com audiodescrição e disse orientar os demais professores em relação a isso.

É o que a gente orienta os professores, a imagem, em algum momento, você tem que parar, se tem a imagem no livro didático, se tem a imagem na atividade, tem que descrever de uma forma objetiva para ele. Para que ele compreenda. (Professora Bessia, 2016).

Sobre o mesmo assunto, foram realizadas na SAAI as provas de Matemática e Português do *Programa Mais Educação São Paulo*⁷⁷, transcritas em braille pela SME. Na avaliação de Português, as questões com imagens não possuíam descrição e aquelas que

⁷⁷ A Prova Mais Educação é uma sistema de avaliação censitária bimestral para o ensino fundamental que ocorre no município de São Paulo. Seu objetivo é contribuir com um diagnóstico e/ou coleta de dados para a melhoria da educação no município. Suas questões são dissertativas e de múltipla escolha e seus componentes são de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, mas apresentam contextos que remetem a conteúdos de outras áreas de conhecimento. (SÃO PAULO, 2015).

vinham com tirinhas ou quadrinhos apresentavam apenas as falas dos personagens em braille, sem sua contextualização. Na prova de Matemática, algumas figuras geométricas estavam em relevo (pontos), porém, aquelas com volume eram representadas também em relevo. A prova da Prefeitura parecia ter sido acessada a partir da perspectiva de quem enxerga. Os sólidos geométricos davam a impressão de serem representações de figuras em duas dimensões e não em três, o que possivelmente dificultava sua compreensão. A falta de descrições das imagens também comprometia a realização da avaliação com autonomia do aluno com deficiência. Ambas as provas necessitavam, portanto, de um terceiro sujeito para que o aluno cego a realizasse. Apesar da realização da audiodescrição de imagens ser feita, de forma livre, pela docente, sem seguir parâmetros metodológicos (SNYDER, 2007; SARRAF, 2014), contava com sua experiência de longa data na área de Educação Especial.

Sobre o trabalho de sensibilização com os demais sentidos, Bessia disse:

Isso quando eles entram aqui [SAAI], que eles ainda estão nesse processo de prontidão, sim. [...] No início a gente trabalha todos os sentidos, eu já cheguei a fazer uma instalação, [...] isso a gente trabalha, mas a gente trabalha com isso até uma determinada faixa etária.

Segundo a professora, a instalação que estimulava os diversos sentidos e as atividades desenvolvidas com os alunos mais jovens pareciam se caracterizar por uma abordagem de ensino multissenroial (SOLER, 1999; BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003). Apenas depois desta etapa é que se iniciava o trabalho com o braille, pois, para a leitura, é preciso que o aluno tenha sensibilidade no toque, a fim de discriminar os caracteres. A estimulação sensorial por meio de experiências sensíveis deve, segundo Lowenfeld (1971), ser encorajadas, a fim de que compreendam os objetos e o mundo que os rodeia, reconhecendo seus significados explícitos e implícitos. O refinamento do tato não acontece naturalmente (SOLER, 1999), mas por meio de exercícios de sensibilização e desenvolvimento do mesmo.

Entretanto, o relato mostra que esse tipo de atividade corporal servia apenas para que o aluno estivesse preparado para o aprendizado do braille e das demais disciplinas. Isso mostra que há uma concepção de corpo que prioriza a aquisição de determinados conhecimentos pelas vias tradicionais, por meio da audição e do tato (especificamente para ler o braille). O corpo, como um todo, e os demais sentidos da percepção, vão deixando de ser considerados como veículo de construção do conhecimento de acordo com o desenvolvimento da criança.

A professora Bessia argumentou que já realizou formação com outros professores em JEIFE e, às vezes, nas salas de aula que recebem alunos com deficiência.

O que eu percebo é que as escolas que têm uma SAAI, a recepção dos alunos, digamos, considerados normais em relação ao aluno deficiente, é muito mais

tranquila do que uma escola que nunca teve e que chegou um deficiente pela primeira vez. (Professora Bessia, 2016)

Novamente a característica de estar a SAAI na mesma instituição onde o aluno com deficiência está matriculado é destacada, o que de fato viabiliza um trabalho mais bem desenvolvido entre os profissionais que atuam com o aluno cego. As parcerias entre professores se tornam mais fáceis de se consolidar, a produção deste aluno melhor compreendida e os conteúdos relativos à Educação Especial podem ser compartilhados com a comunidade escolar por meio das ações do professor do AEE.

▪ Professora Flora

A SAAI da Escola III ficava próxima ao pátio central e havia um piso tátil que seguia da entrada da escola até sua porta. Contava com livros em braille, *livros falados* em CD, dois computadores com *softwares* de leitores de tela (NVDA) ou texto e uma impressora braille. Havia ainda caneta audiodescriitora, mapas táteis, tela para desenho e, na parede, havia alguns desenhos em relevo, feitos de materiais simples, mas diferenciados.

Os atendimentos ocorriam duas vezes por semana, no período da tarde. Neles Pedro sempre estava acompanhado de pelo menos mais um aluno da SAAI. O trabalho observado no AEE consistiu na realização de atividades da área de Matemática.

Esse ano Matemática. Esse ano ele [Pedro] ficou em defasagem. Porque ano passado nós trabalhamos os diversos tipos de texto, e aí, conversando com a coordenação de lá, ele tava com dificuldade nas contas de multiplicação com dois algarismos, na primeira parcela, e na conta de divisão com dois números na chave. Daí, acabei focando mais na Matemática com ele. (Professora Flora, 2016).

Sobre o trabalho na SAAI, afirmou:

Geralmente, os alunos todos, primeiramente, não aprendem braille em outro lugar, porque não têm quem saiba o braille. Então aprende aqui. Então começa por aí. Tem que ser alfabetizado em braille. Depois disso, a segunda coisa que os alunos chegam, sem saber é Matemática. Porque precisa do soroban e o com baixa visão não consegue enxergar na lousa e o professor não dá na mesa. (Professora Flora, 2016).

Eu sempre penso no deficiente enquanto vida adulta, o que que ele vai precisar, né? Dessas vivências de ampliação de mundo dele. [...] Pra não ficar também um reforço. (Professora Flora, 2016).

Mais uma vez foram percebidos os objetivos da SAAI, que não passam pelos conteúdos de História e da necessidade de trabalho com questões básicas, como a alfabetização e a Matemática, a fim de possibilitar o aprendizado dos conteúdos das demais disciplinas. Flora expressa a ideia de dar autonomia ao aluno com deficiência de acordo com o que ele precisará na vida adulta e confirma o fato do AEE não ser atividade de reforço.

Sobre o trabalho com imagens, a professora afirmou usar a prancha de desenho e:

Na medida do possível que precisa da imagem, quando você vai fazer, por exemplo, iniciar uma soma com a criança, você faz o quadradinho com a prancha de desenho ou usa o material concreto. Tem que usar, não tem jeito. (Professora Flora, 2016).

No que concerne a adaptação da imagem para as aulas de História:

Se o professor solicitar, nós vamos tentar fazer de alguma forma essa adaptação, mas não é o que acontece, né? (Professora Flora, 2016).

É reforçada aqui a necessidade do trabalho com os materiais concretos e o uso da prancha com tela para desenho em relevo como alternativas para o desenvolvimento dos alunos. Também foi observado o uso da caneta audiodescriitora e a descrição feita pela professora Flora, assim como realizado por Bessia.

No que se refere ao aprendizado a partir dos demais sentidos, Flora afirmou que é feito com as crianças de quatro e cinco anos, para que desenvolvam questões de autonomia e conhecimento corporal, dos movimentos e de lateralidade, espaço físico e a socialização:

Na verdade, assim, com os pequenos né, quando eles iniciam aqui pequenininhos, [...] eu trabalhava com a questão dos movimentos corporais, então a gente fazia primeiro um exercício de bola, bambolê, né, aquele vai e volta, né, e ai passando por essa fase, eles criando todo esse conhecimento do espaço, tudo, conseguindo desenvolver essa parte motora, né, aí já passo adiante e já não faço mais. (Professora Flora, 2016).

Também colocou que com os mais velhos são feitos, a cada mês, passeios e atividades diferenciadas para explorar a questão da mobilidade e desenvolvimento corporal. Mais uma vez a importância da sensibilização é colocada (LOWENFELD, 1971) e a necessidade de desenvolver outros sentidos como o tato (SOLER, 1999), contudo, direcionadas apenas às crianças mais jovens. Ou seja, uma concepção de que o aprendizado se dá pelas vias auditivo-oral e escrita (com o braille), sem considerar que os conhecimentos mais complexos possam ser construídos pela via corporal, pelos demais sentidos da percepção.

A articulação com os professores de outras escolas que lecionavam para alguns alunos que Flora atendia, como o Pedro, era falha. Essa barreira física e comunicacional impedia que houvesse cooperação entre os profissionais. O próprio contato entre a Escola II e a SAAI acaba se dando pela coordenação e não entre os docentes. Hoje esse contato é mais fácil devido aos celulares e outras tecnologias, e também o trabalho da SAAI ficou mais conhecido, o que desfez barreiras de interação entre os profissionais.

A professora afirmou fazer, periodicamente, com os professores da Escola III, alguma formação ou reuniões para que entendam o trabalho realizado na SAAI. Também colocou que informa aos demais professores da Escola quais são os alunos com deficiência da Escola, sua

forma de enxergar, os melhores recursos e faz dinâmicas para que compreendam como funciona. Além desse trabalho, desenvolve outros, todo o ano, com os docentes de seus alunos, estagiários e coordenação.

Eu já com aproximadamente 18 anos de carreira acho que evoluiu muito. Nós não tínhamos o tanto de materiais que nós temos hoje. (Professora Flora, 2016).

Antigamente a fala dos professores era “eu não sou formado para isso”, hoje você já não vê essa fala. Eles se empenham ou às vezes fecham os olhos, mas estão lá com o aluno. (Professora Flora, 2016).

Mais uma vez o entrave relacionado às diferentes escolas é colocado e a pouca viabilidade do aluno cego frequentar a SAAI de outra instituição. Ou seja, quando se trata da Escola onde se localiza a SAAI, os próprios docentes e outros profissionais acabam tendo uma vivência e formação mais adequadas para trabalhar com questões ligadas à deficiência.

Observou-se que o planejamento do professor de História não se dá em parceria com o professor de AEE, apesar de sua experiência e conhecimentos na área da deficiência. Também a percepção do aluno cego não é considerada, provavelmente, pela predominância da oralidade e do caráter verbal do ensino de História, que é considerada pelos docentes como uma forma de se atingir esse aluno. E ainda que haja recursos na SAAI para tornar a iconografia acessível, o docente da área de Educação Especial não trabalha a imagem com os objetivos do ensino de História. A falta de contato entre os profissionais da SAAI e outros docentes, muitas vezes potencializada pela própria distância entre as instituições escolares, é outro fator complicador para a construção dos conhecimentos da área.

Durante o período de observação foi percebido que os professores de História não se utilizam da iconografia nem trabalham com outras fontes documentais em sala de aula. Quando o fazem, esse material é proveniente dos livros didáticos, livros estes que possuem protocolos de leitura de imagens muitas vezes tradicionais e que a exploram de forma predominantemente ilustrativa, sem uma reflexão consistente, ainda que, hoje, estejamos imersos em uma realidade profundamente influenciada pela visualidade.

No que concerne ao trabalho dos docentes, a acessibilidade do conteúdo visual também não era realizada, se resumindo às poucas descrições do material, sem qualquer rigor metodológico. Essa falta de acesso aos conteúdos das disciplinas soma-se à pouca autonomia e espaço para iniciativa dadas ao aluno com deficiência, e acaba por potencializar a sua passividade e introspecção, o que favorece situações de dependência e impedem a criação de ambientes que favoreçam a construção de identidades e o empoderamento de um grupo historicamente marginalizado.

4.5.2. Intervenção no Campo de Pesquisa

A intervenção didática consistiu na realização de duas aulas de História em cada uma das escolas (Escola I e Escola II), após as observações das aulas da disciplina. Apesar de seguirem o mesmo formato, apresentaram conteúdos diferentes. As intervenções fundamentaram-se em atividades que promoveram a leitura e análise de duas imagens iconográficas em uma perspectiva acessível, por meio das abordagens de ensino aqui defendidas, a fim de que o aluno com deficiência visual pudesse participar das atividades com autonomia e equidade. As aulas foram vídeo-gravadas para sua posterior análise. Anteriormente à sua realização, houve uma reunião com a coordenação de cada escola a fim de esclarecer as etapas da atividade.

A justificativa para a intervenção em campo de pesquisa se deu devido a pouca ou quase nenhuma atividade observada, envolvendo o uso da iconografia como material didático nas práticas pedagógicas dos professores de História. As poucas aulas com uso de imagens também não tinham grande preocupação com a acessibilização desse acervo iconográfico, o que fortaleceu a necessidade de uma intervenção, a fim de trabalhar com novas possibilidades de ensino que incluíssem o aluno com deficiência. Para isso foi planejada uma atividade pedagógica com caráter multissensorial, que explorasse a percepção do corpo na construção dos conhecimentos que envolvem a disciplina.

5.5.2.1. Planejamento da intervenção

A organização da atividade didática desenvolvida pelo pesquisador constituiu no trabalho de análise coletiva de uma imagem iconográfica. Cada atividade foi planejada para ser realizada em duas aulas de História e seguia os conteúdos tratados pelos professores da disciplina, de acordo com o que estava sendo desenvolvido em cada escola. É importante destacar que o planejamento levou em conta as observações feitas sobre as experiências e o nível de conhecimento que os alunos, em especial Yacob e Pedro, possuíam acerca do trabalho com imagens, principalmente no que diz respeito à disciplina de História. A atividade foi pensada em parceria com os professores de História das Escolas I e II e funcionária, segundo os próprios professores, como um exercício de revisão dos temas abordados⁷⁸.

O objetivo da intervenção na Escola I era trabalhar com temas envolvendo o rei Luís XIV e o Absolutismo Francês, o Mecenato e a retomada dos clássicos pela aristocracia francesa, temas que estavam sendo trabalhados na disciplina de História durante o segundo

⁷⁸As Sequências Didáticas seguidas pelo pesquisador em cada escola estão disponíveis nos Apêndices I e J.

bimestre de 2016. Na Escola II, o objetivo foi aprimorar os conceitos envolvendo o crescimento da burguesia no século XV, o Mecenato e o Renascimento, conceitos também já trabalhados, de acordo com o planejamento da professora Déa, no segundo bimestre.

A fim de alcançar tais objetivos, foi escolhida apenas uma imagem para ser trabalhada e analisada em cada escola, conforme sugerido por Bittencourt (2011). Uma iconografia que fosse representativa e criasse impacto visual, trouxesse informações substanciais sobre o tema e gerasse questionamentos. As imagens foram escolhidas pelos próprios docentes, considerando a atratividade da fonte histórica e sua complexidade para uso em sala, bem como os objetivos do professor, de acordo com os conteúdos estudados (BITTENCOURT, 2011). Na Escola I, optou-se pela pintura *A Família de Luís XIV* (1670) de Jean Nocret (Figura 4) e, na Escola II, pela obra *O Casal Arnolfini* (1434) de Jan Van Eyck (Figura 6). Ambas as imagens estavam em atividades dos livros didáticos, a de Nocret, no livro de Boulos Júnior (2012a, p. 140) e a de Eyck, no livro de Braick (2011, p.135). Destaca-se aqui a forte presença do livro didático como um acervo para a escolha dos documentos iconográficos, o que reflete, também, na permanência de imagens consideradas “canônicas” no ensino.

As iconografias serão analisadas, a seguir, de acordo com os teóricos pontuados por esta Dissertação. Serão usados os três momentos do enfoque *Iconográfico/iconológico* de Panofsky (2014) (descrição pré-iconográfica; análise iconográfica; interpretação iconológica), sem desconsiderar as críticas sobre tal método (BURKE, 2004), e compreendendo que as imagens são polissêmicas e não se constituem como produto de uma cultura homogênea, mas seus significados provêm de uma diversidade de intenções e interpretações construídas ao longo da História. Também será utilizado o conceito de *Studium* de Barthes (1984) para tal análise, levando-se em conta algumas das suas características estéticas mais formalistas, relativas ao seu estilo artístico (DONDIS, 1997). Por fim, a iconografia será tratada como documento histórico, vestígio de um determinado contexto e época, levando-se em conta, também, que fora produzida por algum propósito, destinada a um público específico e reinterpretada ao longo do tempo. Ou seja, questões relativas à História Social da Arte vão ser colocadas em pauta, no que diz respeito às influências culturais presentes na mesma, e serão feitas perguntas a respeito do seu contexto histórico (BITTENCOURT, 2011; BURKE, 2004; KOSSOY, 1989; LE GOFF, 2014; MAUD, 1996; SCHMIDT E CAINELLI, 2004).

Figura 4: *A Família de Luís XIV*, Jean Nocret, óleo sobre tela, 305x420cm, 1670, Palácio de Versalhes (França)



Fonte: Boulos Júnior, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania* (7º ano), 2012a, p. 140.

- **A Família de Luís XIV**

A *Família de Luís XIV* é uma pintura de Jean Nocret, um óleo sobre tela, com tamanho de 305cm por 420cm, datada de 1670 e exposta, atualmente, no Palácio de Versalhes, cidade de Versalhes, França.

Ícone do absolutismo francês, a pintura mostra os membros da família real de Luís XIV, rei da França, de 1643 até 1715, representados como deuses da mitologia greco-romana (com exceção dos dois mais jovens). Na tela, encontramos 18 personagens, vestindo mantos e túnicas de diversas cores, em meio a árvores e arbustos que compõem uma planície verde com montanhas rochosas ao fundo. Entre os retratados estão: o rei Luís XIV, sua mãe, primas, esposa e seus cinco filhos; também estão representados o irmão do rei, Filipe de Orleães, com sua esposa e seus três filhos. Ao todo, são oito crianças, oito mulheres, o rei e seu irmão. Cada personagem representa um deus da mitologia de acordo com o atributo que o acompanha, conforme mostra a figura e o quadro abaixo:

Figura 5: *A Família de Luís XIV*, Jean Nocret, 1670, com personagens numerados.



A família de Luis XIV, Jean Nocret - óleo sobre tela - 305 x 420 cm - 1670 – Palácio de Versalhes

Fonte: Adaptação do autor de *A família de Luis XIV*, Jean Nocret, 1670 (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p. 140)

Quadro 12: Personagens presentes na pintura *A Família de Luís XIV*

	Nome	Parentesco	Atributo	Deus(a)
1.	Henriqueta Maria de França	Tia do rei	Tridente, Pérolase Ramo de coral	Anfítrite: Ou Salácia é esposa de Netuno (Poseidon) e deusa dos mares
2.	Filipe de Orleães	Irmão do rei	Trombeta (chifre) e Estrela	Estrela D’Alva: Eósforo ou Fósforo, é o deus menor da luz e da manhã
3.	Maria Luísa de Orleães	Filha de Filipe de Orleães	Asas de borboleta e Coroa de flores	Zéfiro: A personificação do vento oeste
4.	Henriqueta Ana de Inglaterra	Esposa de Filipe de Orleães	Coroa de flores e Guirlanda florida	Flora: Deusa das flores e da primavera
5.	Ana de Áustria	Mãe do rei	Globo e Leão	Cibeles: Ou Reia, é a grande mãe, mãe de Júpiter (Zeus) e dos deuses
6.	Francisca Madalena de Orleães, Margarida Luísa de Orleães e Isabel Margarida de Orleães	Primas do rei	-	As três Graças: filhas de Júpiter, deusas do banquete, encanto, gratidão, prosperidade familiar e sorte.
7.	Luís XIV	O rei	Cetro, Coroa de louros, Lira	Apolo: Ou Febo, é o deus do sol e a luz da verdade
8.	Ana Maria Luísa de Orleães	Prima-irmã do rei	Tiara com lua e Lança	Diana: Ou Artemis, é a deusa da Lua e da Caça, irmã gêmea de Apolo.
9.	Maria Teresa de Áustria	Esposa do rei	Pavão	Juno: Ou Hera, é esposa de Júpiter, deusa do matrimônio e do céu
10.	Luís, Grande Delfim de França	Filho primogênito do rei	Tocha, asas e coroa de louros	Himeneu: Filho de Apolo e deus do casamento
11.	Filipe Carlos	Filho do rei	Asas e flechas	Cupido: Ou Eros, é o deus do amor
12.	Maria Teresa de França	Filha do rei	-	-
13.	Maria Ana e Ana Isabel	Filhas do rei	-	-
14.	Ana Maria e Filipe Carlos de Orleães	Filhos de Filipe de Orleães	Asas	Cupidos: Ou Eros, é o deus do amor

Fonte: Próprio autor, adaptação das informações contidas no site do Palácio de Versalhes⁷⁹ (CHÂTEAU DE VERSAILLES, 2002)

Jean Nocret era um dos pintores reais e o primeiro pintor de Filipe de Orleães. A partir de 1660, realizou obras para o Palácio de Saint-Cloud, onde vivia o irmão do rei. Em *A Família de Luís XIV*, também encomendada por Filipe, é perceptível a tentativa de representar os personagens de maneira serena, a partir da harmonia entre o grupo familiar. A rainha segura um globo em suas mãos e está localizada ao centro da tela, entre os dois irmãos. Luís XIV e Filipe de Orleães estão simetricamente dispostos, mas o rei está mais elevado, em um trono levantado sobre um estrado de mármore, o que revela a sua posição de destaque.

Considerada uma obra barroca, ela traz uma teatralidade dos personagens e a riqueza em detalhes. Há a preocupação com o jogo de luz e sombra, em que a luz irradia uniformemente todos os componentes da família. A harmonia é também salientada pela distribuição das cores primárias (amarelo, azul e vermelho) nas vestimentas dos personagens. Apesar dos rostos serem realistas, os corpos são idealizados, assim como a paisagem imaginária ao fundo.

⁷⁹ <http://www.chateauversailles.fr/>

Segundo Burke (1994), “a pintura que Jean Nocret fez da família real, por exemplo, é um ‘retrato mitológico’, ou *portrait historié*, na tradição renascentista de identificar indivíduos com determinados deuses ou heróis.” (BURKE, 1994, p. 41). O panteão representado é presidido por Apolo, o rei, caracterizado pelo trono e o cetro, atributos reais, enquanto que o patrocinador do quadro, Filipe de Orleães, é pintado como uma divindade menor, a estrela da manhã, que anuncia o nascer do sol. Nesse sentido, é expresso que “Nocret ne tient pas compte de la généalogie. Il distribue les rôles en fonction de l’importance que Louis XIV accordé à chaque membre de sa famille”⁸⁰. (CHÂTEAU DE VERSAILLES, 2002, p. 8). De acordo com a ficha de identificação da obra, presente no site do Palácio de Versalhes (CHÂTEAU DE VERSAILLES, 2002):

Depuis la Renaissance, la culture de l’Antiquité gréco-romaine est l’une des principales sources d’inspiration des artistes. Les grands seigneurs comme les monarques décorent les murs et les plafonds de leurs vastes appartements de peintures illustrant la mythologie et l’histoire classiques*. Il est courant qu’ils se fassent représenter en personnages mythologiques. À travers l’art, ils souhaitent montrer que leur renommée et leurs qualités égalent celles des dieux et des héros dont les auteurs grecs et romains ont raconté les exploits. Les gens cultivés de l’époque comprennent sans difficulté le langage symbolique employé dans ces portraits, car ils ont une bonne connaissance de la littérature grecque et latine.(p. 7)⁸¹

Como coloca Burke (1994), “a linguagem da alegoria era bem conhecida nessa época, pelo menos entre as elites.” (p. 39). A aristocracia era, provavelmente, o público ao qual esse tipo de representação estava destinado. Deuses, deusas e heróis clássicos estavam associados a valores morais nessa época. “A semelhança entre o rei-herói francês e os heróis de outras culturas sugere que a imagem oficial era – até certo ponto – a expressão de uma necessidade coletiva” (BURKE, 1994, p. 164-165), no sentido de serem representações que fortaleciam a centralidade do poder do Estado Absoluto. O autor também afirma que “o próprio rei e seus conselheiros tinham uma preocupação com a imagem real” (p. 14), imagem fabricada pelas representações, muitas vezes como forma de persuasão ou para atingir seus súditos.

Entretanto, é importante salientar que, como coloca Burke (1994), algumas imagens podem ser interpretadas como ferramentas de persuasão, mas outras podem ser mera expressão do seu poder real e da devoção de alguns de seus súditos. De maneira geral, “as

⁸⁰Nocret ignora a genealogia. Ele distribui papéis de acordo com a importância que Luís XIV dá a cada membro de sua família. (Tradução do próprio autor)

⁸¹Desde a Renascença, a cultura da antiguidade clássica é uma das principais fontes de inspiração para os artistas. Os grandes senhores como os monarcas adornam as paredes e os tetos de seus vastos apartamentos com pinturas que ilustram a mitologia e a história clássicas. É comum que eles se façam representar por meio de personagens mitológicas. Através da arte, eles desejam mostrar que seu renome e suas qualidades se igualam aos dos deuses e heróis cujas façanhas foram contadas pelos autores gregos e romanos. As pessoas instruídas da época compreendem facilmente a linguagem simbólica usada nestes retratos, porque elas têm um bom conhecimento da literatura grega e latina. (Tradução do próprio Autor)

representações de Luís eram encomendadas para aumentar sua glória.” (p. 16). Sobre esse assunto, o autor coloca: "o rei era visto pela maioria de seus contemporâneos como uma figura sagrada. Atribuía-lhe o poder de curar os que sofriam de doenças de pele graças a seu ‘toque real’" (BURKE, 1994, p. 22) e completa: “Luís era encarado com um soberano sagrado, e sua corte era vista como um reflexo do cosmo. Este era o sentido das muitas comparações entre o rei e Júpiter, Apolo e o sol”. (BURKE, 1994, p. 23). Ou seja, tal caracterização do “poder” real foi construída e apropriada pelos contemporâneos do rei, marcando a força e centralidade do poder monárquico na época e seu aspecto sagrado. Nesse ponto, caberia salientar no debate o caráter *monumental* dessas imagens, ou seja, refletir sobre toda a carga subjetiva, intencional e ideológica de tal iconografia e dos seus usos ao longo da História e da própria história do ensino de História.

Figura 6: *O Casal Arnolfini*, Jan Van Eyck, óleo sobre madeira, 82 x 62cm, 1434, National Gallery (Inglaterra)



Fonte: Braick, Patrícia Ramos. *Estudar História: da origem do homem à era digital* (7º ano), 2011, p.135

▪ O Casal Arnolfini

O Casal Arnolfini é uma pintura (óleo sobre madeira) de Jan Van Eyck, com 82cm por 62cm e datada de 1434. Hoje, se localiza na National Gallery, Londres, Inglaterra. Considerado o criador da pintura a óleo, Eyck, na obra, retrata um casal, Giovanni Arnolfini e sua provável esposa. Os dois se vestem com roupas luxuosas para a época e se situam em um quarto que também revela certa riqueza através dos móveis e objetos presentes.

O homem veste roupas longas e escuras, aparentemente aveludadas, e um chapéu; com a mão esquerda segura a mão da mulher e, com a direita, faz um gesto. A mulher usa um vestido esverdeado e véu sobre os cabelos. Ela dá a mão direita para o homem e, com a esquerda, segura o vestido, fazendo um volume na região do colo. O cabelo é raspado na testa, como era de costume à época. No quarto, existem dois pares de sandálias, um à frente e outro ao fundo, o que indica que os dois personagens estão descalços. Segundo o *site* da National Gallery⁸², a mulher não está grávida, mas sustenta seu vestido cheio, conforme a moda da época. Os Arnolfini eram uma família de comerciantes de Lucca (Itália), vivendo na cidade de Bruges (atual Bélgica), e o cômodo onde o casal se encontra é considerado luxuoso.

No quarto há algumas laranjas, uma cama, um candelabro de teto com uma única vela acesa, um pequeno cachorro, um rosário, um espanador e, ao seu lado, a representação de Santa Margarida. Ao fundo, um espelho com dez imagens da Paixão de Cristo entalhadas à sua volta; no reflexo do espelho é possível ver dois homens que estariam à frente do casal, entrando no quarto por uma porta. Na parede, próximo ao espelho, há uma inscrição em latim que diz: *Johannes van Eyckfuit hic 1434*, que significa “Jan van Eyck esteve aqui 1434”.

Figura 7: Fragmentos da pintura *O Casal Arnolfini*

(a) Candelabro de teto

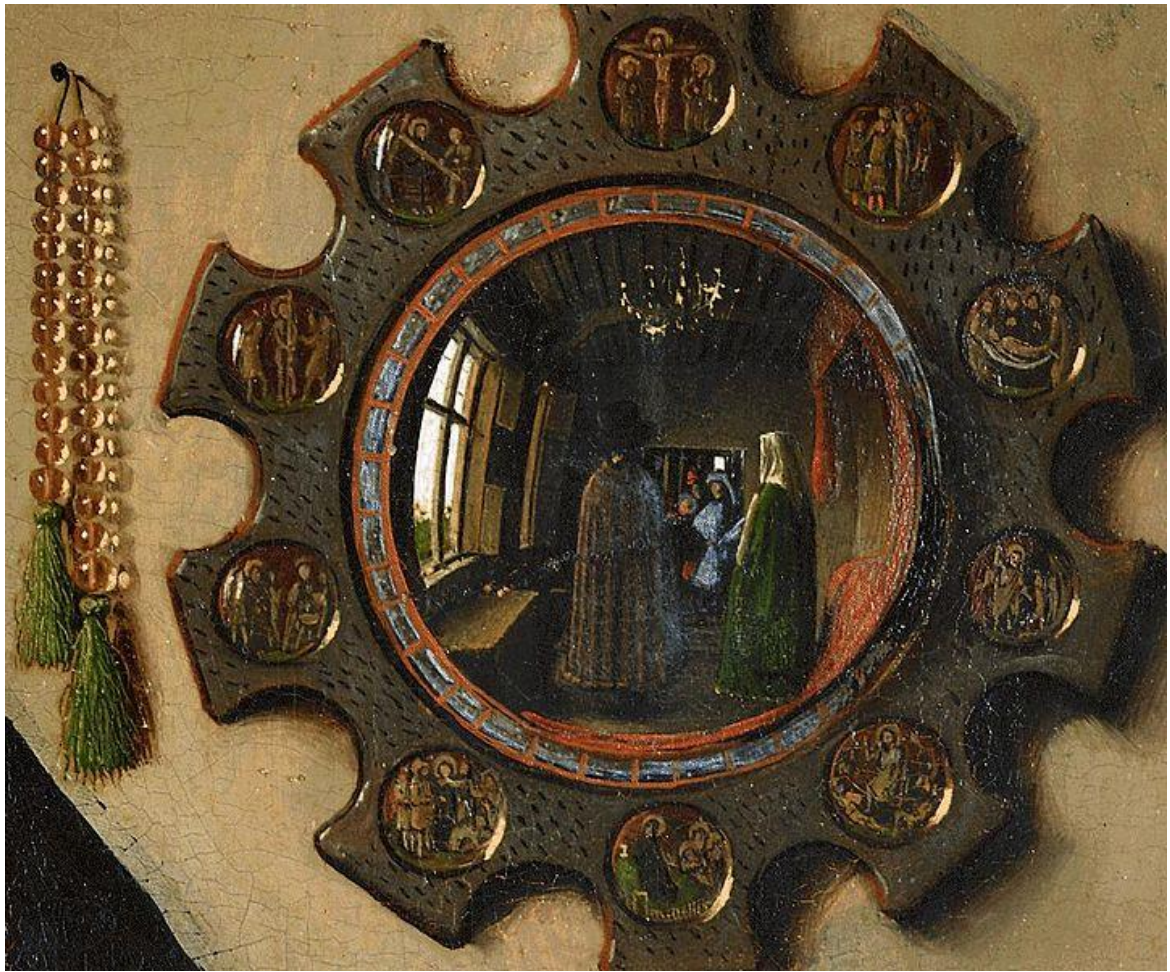


(b) Cachorro

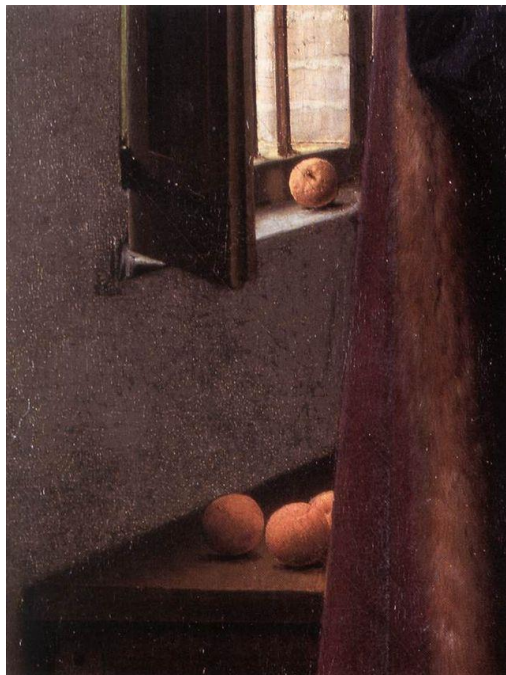


⁸²<https://www.nationalgallery.org.uk/>

(c) Rosário e Espelho



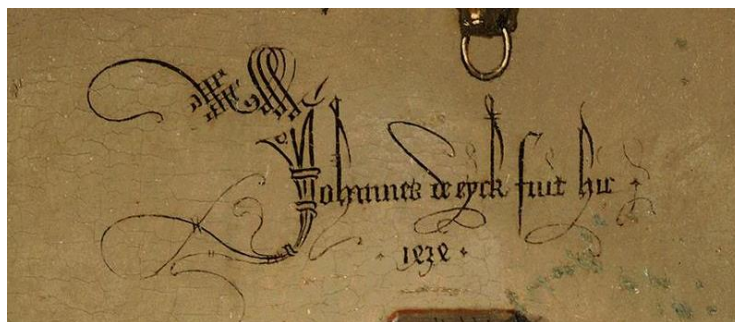
(d) Laranjas



(e) Espanador e Santa Margarida



(f) Assinatura de Eyck na parede



Fonte: Recorte de *O Casal Arnolfini*, Jan Van Eyck, 1434 (BRAICK, 2011, p. 135)

Segundo Gombrich (2013), a arte do norte da Europa da época realizava a ilusão da natureza por meio da paciente adição de detalhes após detalhes, até que a totalidade dos seus detalhes compusesse o todo e se tornasse um espelho do real, diferente do que era feito pelos pintores renascentistas italianos, que trabalhavam com linhas de perspectiva.

A pintura de Eyck ganhou diversas interpretações ao longo da História, e é um material interessante para se pensar no caráter polissêmico das imagens. A interpretação que vigorou durante mais tempo, como “verdadeira”, é a de Panofsky (1934). De acordo com o autor, a pintura *O Casal Arnolfini* deve ser considerada como uma espécie de certificado de casamento, celebrado em segredo na casa do casal e testemunhado por duas pessoas. O casal seria Giovanni Arrigo Arnolfini e sua noiva Jeanne Cenami.

No dogma católico, o casamento acontece quando há o consentimento verbal entre o casal, com a necessidade apenas de duas ou três testemunhas e cooperação de um padre. Até o Concílio de Trento (1563), duas pessoas poderiam casar-se onde e quando quisessem e, para isso, se firmavam alguns símbolos, como a troca de alianças, as mãos dadas pelo casal e a realização de um juramento (PANOFSKY, 1934). Segundo a interpretação de Panofsky (1934), a frase na parede indicaria que o pintor (Jan van Eyck) é uma das testemunhas no espelho, enquanto que a outra personagem no reflexo poderia ser o sacerdote.

Both of them had absolutely no relatives at Bruges (Arnolfini being an only child whose property finally went to a nephew of his wife, and Jeanne de Cenami's family living in Paris), so that picture which was a memorial portrait and a document at the same time, and in which a well-known gentleman-painter signed his name both as artist and witness⁸³. (PANOFSKY, 1934, p. 124)

Panofsky (1934) diz, ainda, que os vários simbolismos da obra confirmam essa ideia de acordo com as representações da cultura da época. O cachorro representaria a fidelidade e

⁸³ Ambos não tinham absolutamente nenhum parente em Bruges (Arnolfini sendo filho único cuja propriedade finalmente foi para um sobrinho de sua esposa, ea família de Jeanne de Cenami vivendo em Paris), de modo que o retrato seria, ao mesmo tempo, um retrato memorial e um documento, e que um conhecido cavalheiro-pintor assinara seu nome tanto como artista quanto testemunha. (Tradução do autor)

o amor do casal, o braço direito de Giovanni levantado representa a ação do juramento necessário para se casarem; a vela é símbolo de Deus que observa, mas também tem uma referência ao matrimônio (a vela matrimonial dada pelo noivo para a noiva); Santa Margarida, ao fundo, sobre o dragão, padroeira dos nascimentos, é uma referência às mulheres recém-casadas que esperam ter filhos. Os sapatos de madeira não calçados significam que o casal está em solo sagrado, e o quarto é, assim, uma espécie de câmara nupcial. Dessa forma, “his attributes and symbols are chosen and placed in such a way that what is possibly meant to express an allegorical meaning, at the same time perfectly ‘fits’ into a landscape or an interior apparently taken from life⁸⁴” (p. 127). Uma das justificativas para tal interpretação é que o simbolismo e a alegoria dos objetos são uma característica do período medieval; além disso, há outros simbolismos em diversas obras de Eyck.

Muitos historiadores acabaram, contudo, argumentando que as suposições de Panofsky eram equivocadas. Panofsky parece ordenar todos os detalhes da imagem e seus possíveis significados, relacionados com representações culturais da época, de modo a validar sua teoria. Nesse sentido, Koster (2003) afirma:

This essay was also the popular test case of Panofsky's ambitious method of 'iconology' that was to dominate the discipline until recent times. Due to its persuasiveness and prestige, then, nearly all subsequent scholars, and the informed public at large, still follow Panofsky and refer to the picture as the Arnolfini wedding⁸⁵. (p. 3)

Outras interpretações foram feitas. Hall (1994 apud COLENBRANDER, 2005) afirma acreditar que a pintura trata da representação de um noivado, e que o quarto pode ser, na verdade, uma sala de estar, pois naquela época, em Bruges, as casas de pessoas mais abastadas possuíam camas em suas salas. Para ele, o rosário, a cama e o espanador fazem referência ao esperado casamento. Seguindo uma linha próxima, Bedaux (1986 apud COLENBRANDER, 2005), defende que a pintura poderia ser o *Morgengave* (uma espécie de dote), um presente pessoal que o marido usualmente dava à sua recém-esposa. O *Morgengave* era usualmente uma joia ou uma quantia em dinheiro. Para o autor, nesse caso, o tal dote seria o quarto com todos os seus móveis luxuosos e até mesmo o cachorro. A cena retratada seria o momento em que o dote estaria sendo prometido, com testemunhas presentes, amigos

⁸⁴ Seus atributos e símbolos são escolhidos e colocados de tal forma que o que possivelmente se destina a expressar um significado alegórico, ao mesmo tempo perfeitamente "se encaixa" em uma paisagem ou um interior aparentemente retirado da vida. (Tradução do Autor)

⁸⁵ Este ensaio foi também um popular caso de teste do ambicioso método de Panofsky da "iconologia" que dominou a disciplina até tempos recentes. Devido à sua persuasividade e prestígio, quase todos os estudiosos subsequentes, e o público informado em geral, ainda seguem Panofsky e se referem ao quadro como o casamento de Arnolfini. (Tradução do Autor)

próximos ao casal, incluindo o pintor como uma delas. “It was an intimate occasion: literally upon rising from the bridal bed after the wedding night of the couple, the man had to promise and transfer goods to his wife in the presence of a notary and witnesses⁸⁶” (p. 422). Sobre os simbolismos, a mão levantada poderia significar um gesto de fidelidade, e o espanador seria símbolo da ocupação da dona de casa, sinal de castidade e de organização, ou seja, as características de uma mulher virtuosa, para a época. Já o rosário seria um presente de casamento e reflexo de uma vida piedosa. Contudo, a assinatura na parede faz Colenbrander (2005) pensar que o quadro poderia ser um presente de uma das testemunhas, no caso, o pintor, ao seu amigo que acabara de casar (Giovanni Arnolfini), pois, segundo o autor, um presente da testemunha no rito do *Morgengave* também era chamado de *Morgengave*.

Na interpretação de Carrol (1993), o casal já estaria casado, pois não faria sentido um casamento realizado em segredo e em um quarto, com tantas igrejas próximas. Também não poderia ser um noivado, pois não há membros da família representados para as negociações a respeito do dote. Outro ponto importante é que a mulher usa um coque e o véu sobre a cabeça, conforme as mulheres casadas da época são retratadas na iconografia. Santa Margarida, patrona do nascimento, oferece evidência dos valores da família Arnolfini. Segundo Carrol (1993), os sapatos de madeira, próximo a Giovanni, eram usados apenas fora de casa, para o trabalho, ao contrário dos sapatos da mulher, ao fundo, que eram para ficar em casa. Há, segundo a autora, uma divisão da esfera da mulher, de ordem doméstica, próxima à cama, aos sapatos e à janela, enquanto o homem está junto dos sapatos de madeira e da porta de saída.

O artista teria destacado no quadro, segundo Carrol (1993), elementos relativos à nobreza e riqueza do casal, como suas roupas e móveis, no sentido de pensar na mobilidade social de ambos, pertencentes à burguesia, frente à aristocracia da época. Esse seria o retrato de um justo e rico mercador de Lucca, temerário a Deus, que representa a autorização legal do marido para dar a esposa o domínio dos seus negócios pois, caso contrário, ela não poderia participar de suas transações financeiras. Para a autora, “by this consensual act the husband effectively ‘handed over to’ his wife the authority to act on her own or on his behalf in financial and legal transactions.⁸⁷” (CARROL, 1993, p. 99).

Na interpretação de Campbell (1998 apud KOSTER, 2003) não há a representação de um casamento ou noivado, e a pintura é apenas de um duplo retrato. O autor provou que o

⁸⁶ Era uma ocasião íntima: literalmente ao levantar-se da cama nupcial após a noite de núpcias do casal, o homem tinha que prometer e transferir os bens para sua esposa na presença de um notário e de testemunhas. (Tradução do Autor)

⁸⁷ Por meio deste ato consensual o marido efetivamente deu à sua esposa a autoridade para agir por conta própria ou em seu nome em transações financeiras e legais. (Tradução do Autor)

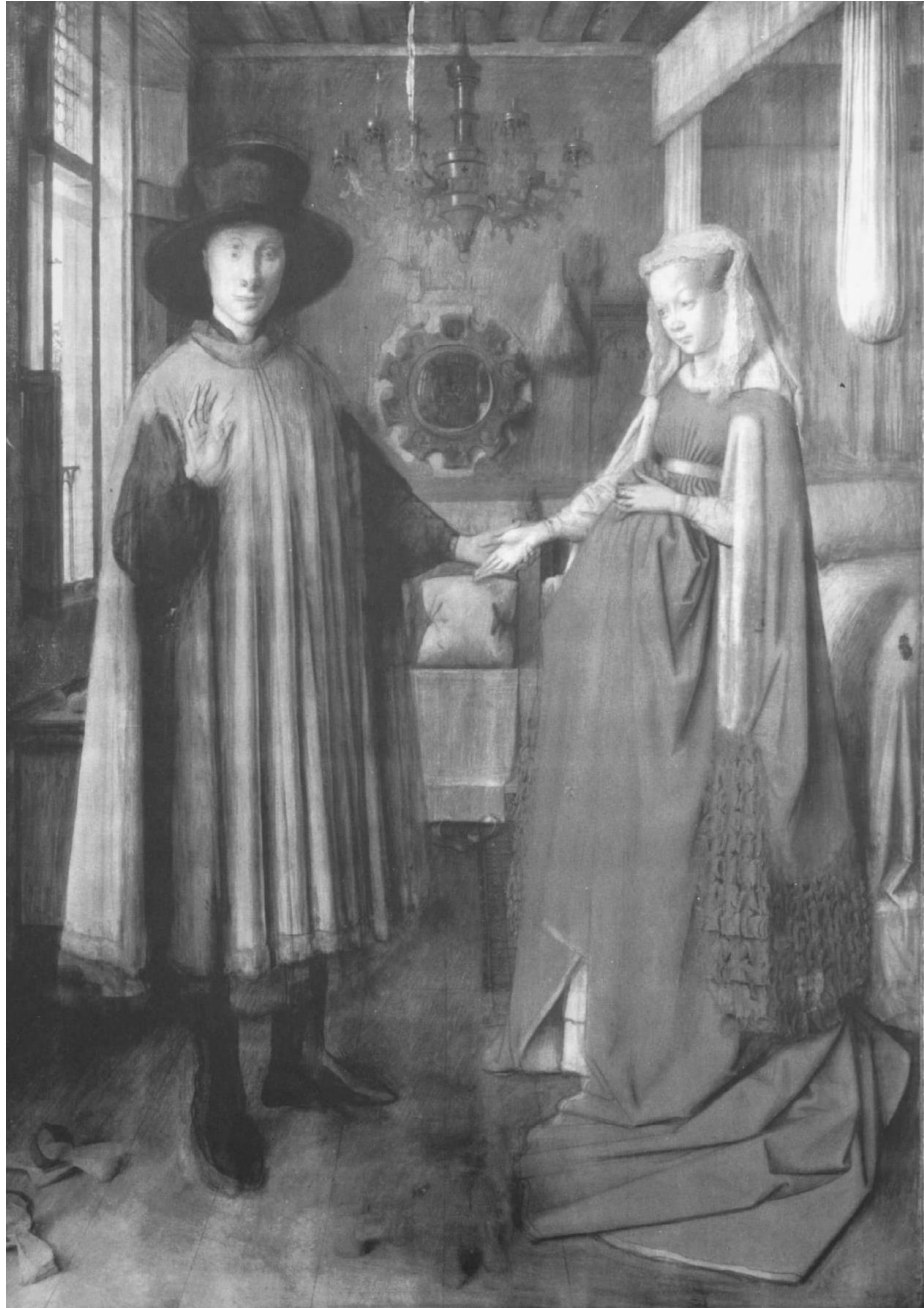
retrato não pode ser de Giovanni di Arrigo Arnolfini e sua esposa Jeanne Cenami, pois o mesmo só se casou em 1447, de acordo com registros da época, 13 anos após o quadro estar pronto e seis anos após a morte do pintor. Na época, havia cinco Arnolfinis em Bruges. Campbell (1998 apud KOSTER, 2003) nomeou o homem representado de Giovanni di Nicolao Arnolfini, um comerciante rico que vivia na mesma cidade e que se casou com Cosanza Trenta, em 1426, que, assim como o marido, veio de uma família de Lucca. Ela deveria ter 21 anos quando a pintura foi feita. Contudo, há um documento que prova que Constanza morreu em 1433, um ano antes da pintura. Por isso, Campbell (1998, apud KOSTER, 2003) indagou que a mulher do quadro poderia ser uma suposta segunda esposa.

Finalmente, Koster (2003) também acredita que a pintura não represente um noivado ou casamento, contudo, não há registro de uma possível segunda esposa de Giovanni Nicolao Arnolfini. A autora defende que se trata de um retrato póstumo de Constanza com seu marido vivo, como um memorial ou lembrança sobre a esposa morta. Vários elementos indicariam este cenário. Nas roupas da mulher, o verde tem o significado de estado de paixão, e o azul representa a fidelidade, enquanto que o preto dos trajes do marido simbolizaria o luto. Segundo Koster (2003), na época havia, nos túmulos de mulheres mais abastadas, a representação de cães que as acompanhavam pela morte, assim como acontece na pintura. A vela acesa, ao lado do marido, representaria a vida, e a apagada, ao lado da esposa, a morte. Além disso, há dez cenas representando a Paixão de Cristo, em volta do espelho. As cenas do Cristo vivo estão do lado de Giovanni, e as cenas do Cristo morto ou ressuscitado, do lado da mulher. Na arte do período, espelhos como o dos Arnolfini também são identificados como espelhos da morte, pois se acreditava que eles diziam a verdade sobre a vida.

A few key aspects of the earlier stages of work revealed by infrared reflectography support the view that Van Eyck was working to accentuate the death of Costanza, suggesting that she either died in the process of the painting's creation or that--determined to create a work of great significance and complexity--he elaborated his message in the course of its execution, necessitating changes to the programme. No underdrawing can be found for the dog or the chandelier. The mirror was larger and originally octagonal. Perhaps the eight-sided mirror was given ten sides so that the hopeful, post-mortem scenes of the Harrowing of Hell and the Resurrection could be added? The smaller mirror also made room for the signature. The high backed chair with its figure of a praying St Margaret was also not underdrawn.⁸⁸(KOSTER, 2003, p. 9)

⁸⁸ Alguns aspectos-chave dos estágios iniciais do trabalho revelados pela refletografia infravermelha sustentam a visão de que Van Eyck estava trabalhando para acentuar a morte de Costanza, sugerindo que ela morreu no processo de criação da pintura ou que - determinada a criar uma obra de grande importância e complexidade - ele elaborou sua mensagem no curso de sua execução, necessitando de mudanças no programa. Nenhum desenho anterior pode ser encontrado do cão ou o candelabro. O espelho era maior e originalmente octogonal. Talvez o espelho de oito lados fora feito com dez lados para que as esperanças cenas de pós-morte, da angústia no inferno e da Ressurreição, pudessem ter sido adicionadas? O pequeno espelho também abriu espaço para a assinatura. A cadeira de encosto alto com a figura de Santa Margarida orando também não foi anteriormente desenhada. (Tradução do autor)

Figura 8: Reflectograma infravermelho de *O Casal Arnolfini*



Fonte: Billinge, Rachel; Campbell, Lorne. *The Infra-red Reflectograms of Jan van Eyck's Portrait of Giovanni(?) Arnolfini and his Wife Giovanna Cenami(?)*. 1995, p. 49

O reflectograma revela o que foi pintado primeiramente. A partir das diversas interpretações possíveis e dos documentos e procedimentos cruzados, é interessante pensar nas intenções do pintor ou do casal que encomendou a obra, principalmente no que diz respeito à sua prosperidade financeira apresentada. É preciso também pensar nas diversas apropriações que ocorreram, no âmbito da História da Arte, e em tantas outras que acontecem no ambiente educacional, uma vez que tal iconografia é constantemente reproduzida nos livros didáticos: uma herança histórica do século XV e das suas características culturais.

▪ Os materiais utilizados

A fim de tornar a iconografia acessível, por meio de uma ótica da percepção do corpo, que considere toda a sua complexidade (MERLEAU-PONTY, 1999), foram utilizados e confeccionados alguns materiais para a execução da atividade em campo. Todo texto utilizado em tinta foi escrito em fonte Arial 16 sobre sulfite branca, e os textos em braille, sobre papel branco gramatura 120, impressos na SAAI da Escola III. Para desenvolver uma atividade que envolvesse a *multissensorialidade* (SOLER, 1999; BALESTERO-ÁLVAREZ, 2003), foi selecionado, para uso e manuseio, uma série de objetos (10 para a Escola I e sete para a Escola II) que explorassem o tato, olfato e a audição e que tivessem íntima relação com a interpretação das duas obras escolhidas.

Quadro 13: Objetos para a atividade em sala

Objetos	
Escola I	
Um tridente de plástico, uma corneta verde de plástico, cinco estrelas de papelão pintadas de amarelo e dourado, uma coroa de flores de plástico (perfumada), um globo tátil, um leão de pelúcia (perfumado), um cetno feito de bambu e papelão, uma lira feita de isopor, papelão e cordas de violão, uma coroa de louros de plástico e três penas verdes (perfumadas).	
Escola II	
Três laranjas, um espelho circular, uma santa de gesso (Nossa Senhora das Graças), um chapéu irlandês preto (perfumado), um véu branco (perfumado), um cachorro de pelúcia (perfumado), uma vela de citronela e um terço.	

Fonte: Próprio Autor

Figura 9: Objetos usados para a intervenção na Escola I



Fonte: Próprio Autor

Alguns deles foram comprados em supermercados, lojas de brinquedos, artefatos religiosos ou fantasias (tridente, corneta, coroa de flores, leão de pelúcia, coroa de louros, penas de carnaval, laranjas, espelho circular, santa de gesso, chapéu irlandês, cachorro de pelúcia, vela de citronela e terço); outros foram produzidos pelo Pesquisador, com matéria

prima comprada em papelaria (estrelas, cetro, lira, coroa de flores e o véu) e, por fim, houve um objeto vindo da própria escola (globo tátil da Escola I).

Figura 10: Objetos usados para a intervenção na Escola II



Fonte: Próprio Autor

As estrelas foram feitas com papelão cortado e pintado com tinta relevo; o cetro feito com vara de bambu, com detalhes feitos com isopor e sua ponta (como um sol) de papelão, tudo tingido de tinta dourada; a lira foi feita com uma camada de isopor entre duas de papelão cortados na forma do instrumento e com cordas de violão no seu centro, os detalhes foram pintadas de tinta relevo dourada; e o véu foi feito de tecido branco bem delicado.

Figura 11: Confeção da Lira



Fonte: Próprio Autor

A fim de estimular a sensibilidade olfativa, o cachorro e o leão de pelúcia foram perfumados com sabonete líquido, as penas e o chapéu com um perfume mais suave (masculino) e a coroa de flores e o véu com um perfume de rosas mais adocicado. Outros objetos, como as laranjas e a vela de citronela, já possuíam um aroma próprio que estimularia tal sentido. Os materiais foram escolhidos considerando suas possibilidades de estimulação dos sentidos

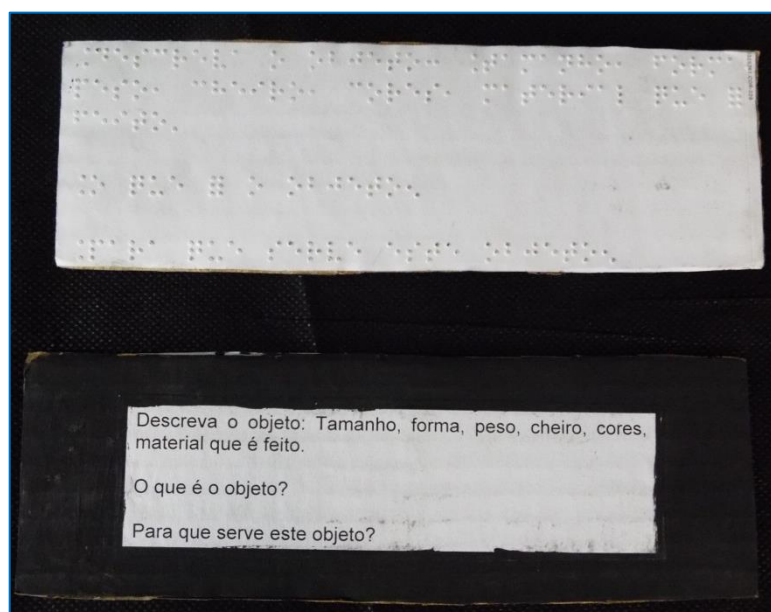
Foram feitos sete cartões com três questões, para a etapa de sensibilização e trabalho com os objetos, conforme o quadro e a figura abaixo:

Quadro 14: Questões para os objetos

Descreva o objeto: tamanho, forma, peso, cheiro, cores, sons, material que é feito.
O que é este objeto?
Para que serve este objeto?

Fonte: Próprio Autor

Figura12: Cartões com questões para os objetos em tinta e braille



Fonte: Próprio autor

Os cartões foram feitos com papelão e cobertos com folha branca. De um lado as questões estavam escritas em tinta e do outro, em braille. Os cartões foram utilizados em ambas as escolas. As questões também estavam presentes em uma apresentação de *power point* realizada pelo Pesquisador e exibida no dia da intervenção.

Foram realizados também sete conjunto de fichas para analisar os objetos com mais profundidade, de acordo com seus significados, dentro de cada imagem. Cada conjunto foi

colocado em um envelope. Para a atividade na Escola I, os conjuntos possuíam seis fichas referentes aos objetos e outras seis com os deuses a que eles faziam referência, junto a uma pequena descrição dos mesmos. As descrições dos deuses foram retiradas de uma atividade sobre mitologia grega que o professor Tirésias havia realizado no início do ano, com a sala, e das informações contidas no site do Palácio de Versalhes.

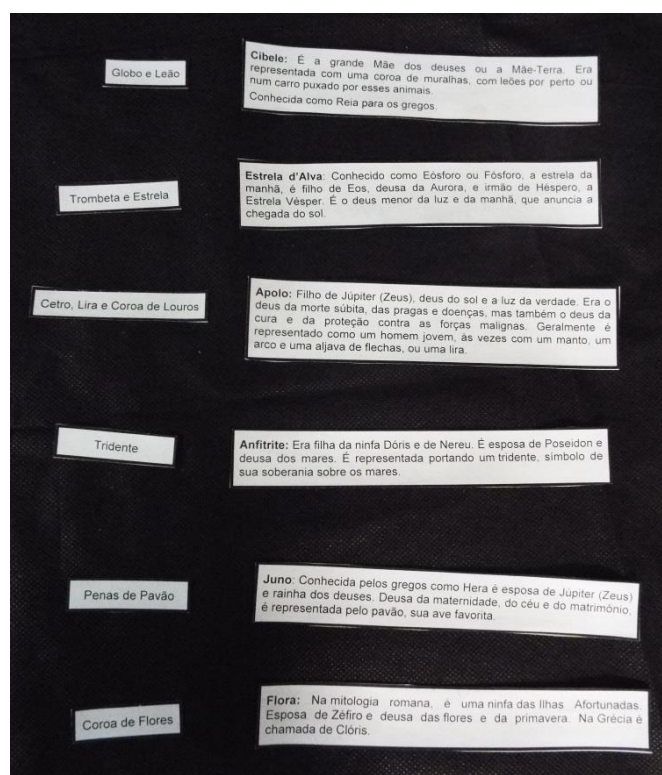
Quadro 15: Conteúdo das fichas dos objetos e das fichas dos deuses

Objetos	Deuses
Tridente	Anfitrite: Era filha da ninfa Dóris e de Nereu. É esposa de Netuno (Poseidon) e deusa dos mares. É representada portando um tridente, símbolo de sua soberania sobre os mares.
Trombeta e Estrela	Estrela d'Alva: Conhecido como Eósforo ou Fósforo, a estrela da manhã, é filho de Eos, deusa da Aurora, e irmão de Héspero, a Estrela Vésper. É o deus menor da luz e da manhã, que anuncia a chegada do sol.
Coroa de Flores	Flora: Na mitologia romana, é uma ninfa das Ilhas Afortunadas. Esposa de Zéfiro e deusa das flores e da primavera. Na Grécia é chamada de Clóris.
Globo e Leão	Cibele: ou Reia para os gregos, é conhecida como a grande Mãe dos deuses ou a Mãe-Terra. Era representada com uma coroa de muralhas, com leões por perto ou num carro puxado por esses animais.
Cetro, Lira e Coroa de Louros	Apolo: Filho de Júpiter (Zeus), deus do sol e a luz da verdade. Era o deus da morte súbita, das pragas e doenças, mas também o deus da cura e da proteção contra as forças malignas. Geralmente é representado como um homem jovem, às vezes com um manto, um arco e uma aljava de flechas, ou uma lira.
Pena de Pavão	Juno: Conhecida pelos gregos como Hera é esposa de Júpiter (Zeus) e rainha dos deuses. Deusa da maternidade, do céu e do matrimônio, é representada pelo pavão, sua ave favorita.

Fonte: Próprio Autor, adaptação da atividade do Professor Tirésias e do Château de Versailles (2002)

As fichas foram feitas em folha sulfite branca colada em papel cartão preto. Havia seis conjuntos em tinta e um sétimo, que estava com uma face em tinta e a outra em braille, para uso do aluno com deficiência visual.

Figura 13: Fichas para a Escola I



Fonte: Próprio Autor

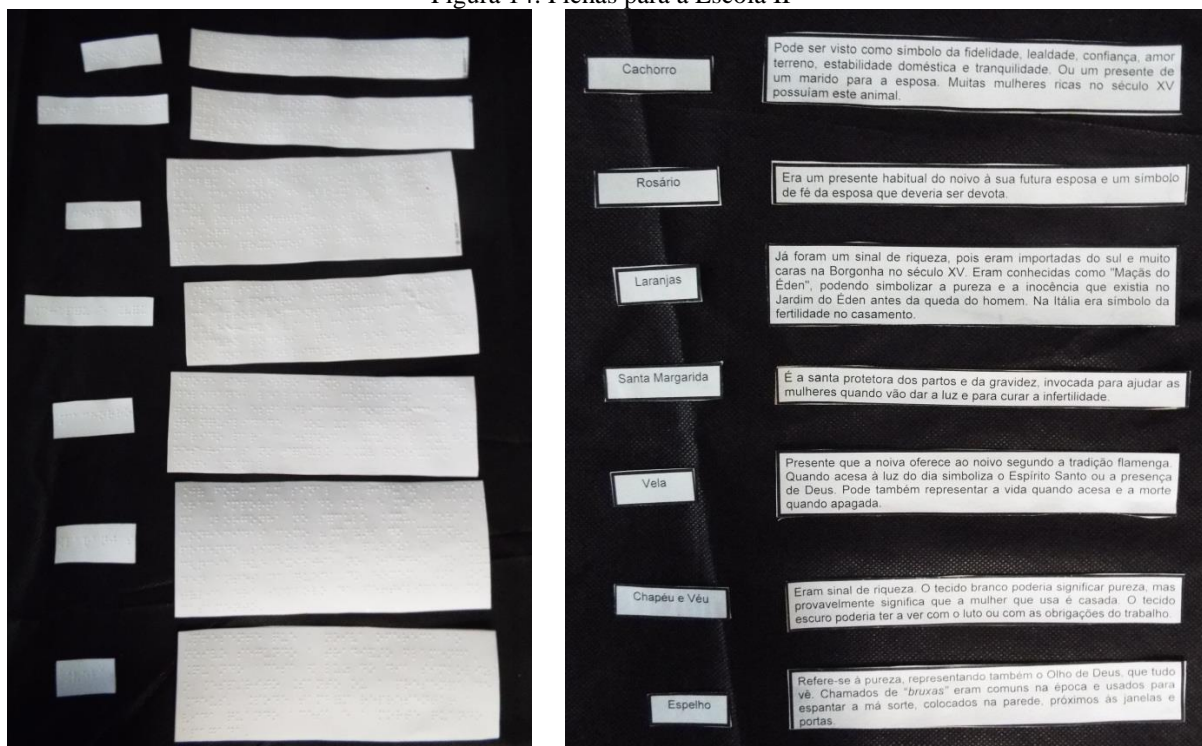
Na Escola II, cada conjunto possuía seis fichas referentes aos objetos e outras seis com os seus possíveis significados, de acordo com as interpretações da pintura de Eyck.

Quadro 16: Conteúdo das fichas dos objetos e dos seus possíveis significados

Objetos	Possíveis significados
Laranjas	Já foram um sinal de riqueza, pois eram importadas do sul e muito caras na Borgonha no século XV. Eram conhecidas como "Maçãs do Éden", podendo simbolizar a pureza e a inocência que existia no Jardim do Éden antes da queda do homem. Na Itália era símbolo da fertilidade no casamento.
Espelho	Refere-se à pureza, representando também o Olho de Deus, que tudo vê. Os espelhos eram chamados de "bruxas" e eram comuns na época e usados para espantar a má sorte e colocados na parede, próximos às janelas e portas.
Chapéu e Véu	Eram sinal de riqueza. O tecido branco poderia significar pureza, mas provavelmente significa que a mulher que usa é casada. O tecido escuro poderia relacionar-se com o luto ou com as obrigações do trabalho.
Santa Margarida	É a santa protetora dos partos e da gravidez, invocada para ajudar as mulheres quando vão dar à luz e para curar a infertilidade.
Vela	Presente que a noiva oferece ao noivo segundo a tradição flamenga. Quando acesa à luz do dia, simboliza o Espírito Santo ou a presença de Deus. Pode também representar a vida quando acesa e a morte, quando apagada.
Rosário	Era um presente habitual do noivo à sua futura esposa e um símbolo de fé da esposa, que deveria ser devota.
Cachorro	Pode ser visto como símbolo da fidelidade, lealdade, confiança, amor terreno, estabilidade doméstica e tranquilidade. Ou um presente de um marido para a esposa. Muitas mulheres ricas, no século XV, possuíam esse animal.

Fonte: Próprio Autor, adaptado de Panofsky (1934), Carrol (1993), Colenbrander (2005) e Koster (2003)

Figura 14: Fichas para a Escola II



Fonte: Próprio autor

Foram impressas cerca de 30 imagens em preto e branco, de cada uma das duas pinturas para os alunos de ambas as escolas; cada uma delas vinha com sua legenda respectiva. Para os alunos cegos, foram realizadas duas reproduções táteis das iconografias, confeccionadas pelo próprio Pesquisador, com materiais simples de se conseguir. Ballesterro-Álvarez (2003) expõe que o uso de adaptações das representações em relevo são extremamente úteis para a compreensão das imagens bidimensionais.

A reprodução de “A Família de Luís XIV” foi realizada sobre a imagem da pintura em preto e branco (sulfite), colada sobre uma placa de papelão. O estandarte onde se localiza Luís XIV estava em alto relevo, com duas pilastras coloridas, com tinta relevo amarela; o tecido colado sobre elas foi feito com papel crepom de cor vinho. Seis dos 18 personagens retratados estavam em destaque e tinham textura diferenciada (Henriqueta Maria de França, Filipe de Orleães, Henriqueta Ana de Inglaterra, Ana de Áustria, Luís XIV e Maria Teresa de Áustria). Eles foram feitos de papelão, e o corte de sua forma respeitava sua silhueta no original. O tecido de suas túnicas era feito de tecido fino (véu) tingido e os cabelos com lã marrom/amarela. Os materiais foram feitos com diversas texturas para o toque, a fim de proporcionar uma sensação tátil agradável.

Figura 15: Reprodução tátil de *A Família de Luís XIV*



Fonte: Próprio Autor

Os personagens estavam fixados à reprodução por uma tira de velcro e podiam ser destacados. A proposta era dar uma ideia de profundidade e figura/fundo da imagem por meio da retirada destes elementos. No verso de cada personagem, havia uma numeração, em braille, para orientar a sua posição na base da reprodução, que tinha a mesma numeração nos pontos onde eles se localizavam. Os objetos que cada um carregava foram feitos de: palito de picolé (tridente e cetro), papelão e tinta relevo (trombeta e estrela), isopor (coroa de flores), papel laminado (globo), lã sobre papelão (leão), papelão e linha de náilon (lira), plumas (pavão) e palito de picolé em volta de papel laminado (o quadro em primeiro plano). Na parte de trás da reprodução, havia a legenda da imagem em braille.

Figura 16: Detalhe da Reprodução tátil de *A Família de Luís XIV*



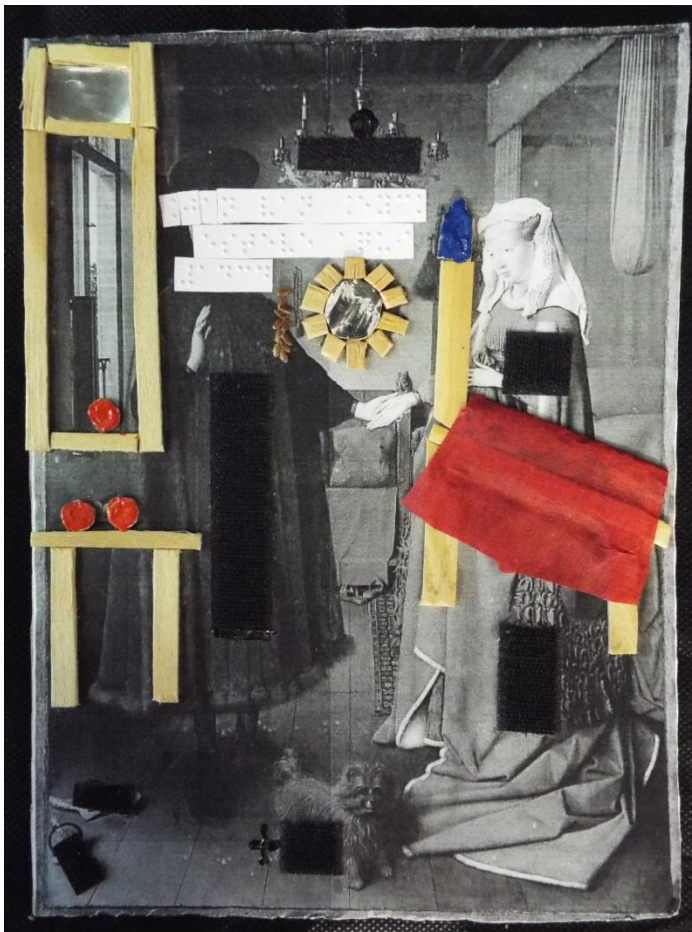
Fonte: Próprio Autor

A reprodução tátil de “O Casal Arnolfini” também foi realizada sobre a imagem da pintura em preto e branco (sulfite) colada sobre uma placa de papelão. Todos os objetos presentes nas fichas confeccionadas estavam com textura diferenciada que fosse agradável ao toque. Além deles, também estavam destacados os dois personagens principais da pintura e alguns outros elementos. A mesa, a janela, o espelho e a cama ao fundo da pintura, bem como

os tamancos à frente, foram feitos com a madeira de palitos de picolé. O vidro da janela e do espelho com papel laminado e a colcha da cama com papel crepom. As laranjas sobre a mesa e a janela, a santa ao fundo e o candelabro de teto eram feitos de papelão, coloridos com tinta relevo (vermelha, azul e dourada respectivamente); a vela do candelabro foi realizada com resina de vela de verdade. O cachorro foi confeccionado com vários pedaços de lã sobre o papelão, que respeitava sua silhueta, e dava a sensação de pelugem, e o rosário, com sementes. Ao fundo, havia a inscrição “Jan van Eyck esteve aqui 1434” em braille. O casal foi feito com papelão, e sua forma respeitava a silhueta original. O marido tinha vestes de papel camurça azul escuro, e a mulher usava tecido de algodão verde com um véu de tecido bem delicado sobre a cabeça, ambos tinham os olhos e a boca destacados com tinta relevo preta, e suas mãos estavam presas com velcro, para dar a sensação de que estavam de mãos dadas. Tanto o casal como o cachorro, os tamancos e o candelabro podiam ser destacados da reprodução (devido ao velcro) a fim de dar a ilusão de profundidade da obra. No verso de cada um desses elementos, havia um símbolo com tinta relevo para orientar sua posição no quadro. No verso da reprodução tátil, também havia a legenda da pintura em braille.

Figura 17: Reprodução tátil de *O Casal Arnolfini*





Fonte: Próprio Autor

Mesmo com o uso de objetos e da reprodução tátil feita para os alunos, é importante salientar que esses não deixam de ser uma representação ou simulação da real imagem. Não são, portanto, a iconografia em si, mas possuem características da mesma, informações importantes para a sua compreensão, funcionando como uma espécie de tradução da obra. O aluno com cegueira congênita pode ter dificuldades de compreender aspectos de perspectiva nas imagens, mas a variação da textura vai auxiliá-lo a compreender diversos planos, sempre considerando a mediação no trabalho com tais esquemas (REILY, 2006). Portanto, é preciso destacar que a reprodução serve apenas para localizar os elementos na obra, como o fazemos no formato bidimensional, aliada a uma descrição da própria imagem.

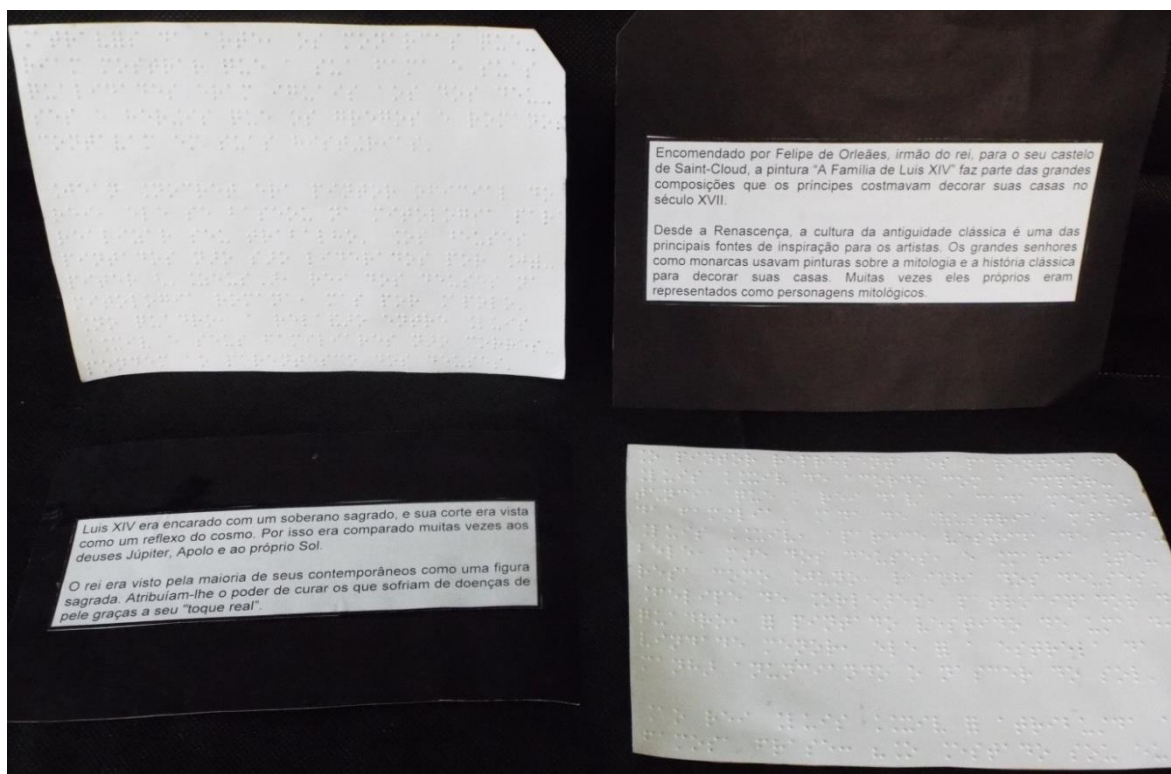
Outro material utilizado foram os seis conjuntos de textos que fazem referência às duas pinturas e um sétimo conjunto feito em tinta e braille, destinado aos alunos com deficiência visual, todos impressos e colados em papel cartão. Os textos sobre *A Família de Luís XIV* vinham de informações contidas na obra de Burke (1994) e do site do Palácio de Versalhes (CHATEAU DE VERSAILLES, 2002). Eles davam informações complementares sobre a imagem e sobre o seu contexto social e cultural.

Quadro 17: Textos para leitura compartilhada na Escola I

Trechos para leitura – Escola I	
	Luís XIV era encarado com um soberano sagrado, e sua corte era vista como um reflexo do cosmo. Por isso era comparado, muitas vezes, aos deuses Júpiter, Apolo e ao próprio Sol.
1	O rei era visto pela maioria de seus contemporâneos como uma figura sagrada. Atribuíam-lhe o poder de curar os que sofriam de doenças de pele graças a seu "toque real".
	Encomendado por Felipe de Orleães, irmão do rei, para o seu castelo de Saint-Cloud, a pintura “A Família de Luís XIV” faz parte das grandes composições com que os príncipes costumavam decorar suas casas no século XVII.
2	Desde a Renascença, a cultura da antiguidade clássica é uma das principais fontes de inspiração para os artistas. Os grandes senhores os como monarcas usavam pinturas sobre a mitologia e a história clássica para decorar suas casas. Muitas vezes, eles próprios eram representados como personagens mitológicos.
	Através da arte, os monarcas queriam mostrar que sua fama e suas qualidades eram iguais às dos deuses e heróis que os gregos e romanos contavam em suas histórias.
3	Jean Nocret era pintor oficial do rei e se baseou na mitologia para realizar seu trabalho. Os deuses pintados não são liderados por Júpiter (Zeus), rei dos deuses na mitologia romana, mas por Apolo. No quadro, a relação entre Luís XIV e seus familiares não correspondem ao parentesco dos deuses.
	O pintor representa os parentes de Luís XIV, de acordo com a importância que o rei dava a cada membro da família. Ana de Áustria, mãe de Luís XIV, aparece vestida de Cibele, mãe dos deuses, e Maria Teresa como Juno, rainha dos deuses. Felipe de Orleães, patrocinador do quadro, é pintado vestido de uma divindade menor, ele é a estrela da manhã anunciando o nascer do sol.
4	A Luís XIV é atribuída a famosa frase: “O Estado sou eu”

Fonte: Próprio Autor, adaptado de Burke (1994) e Château de Versailles (2002)

Figura 18: Textos em tinta e braille para leitura na Escola I



Fonte: Próprio Autor

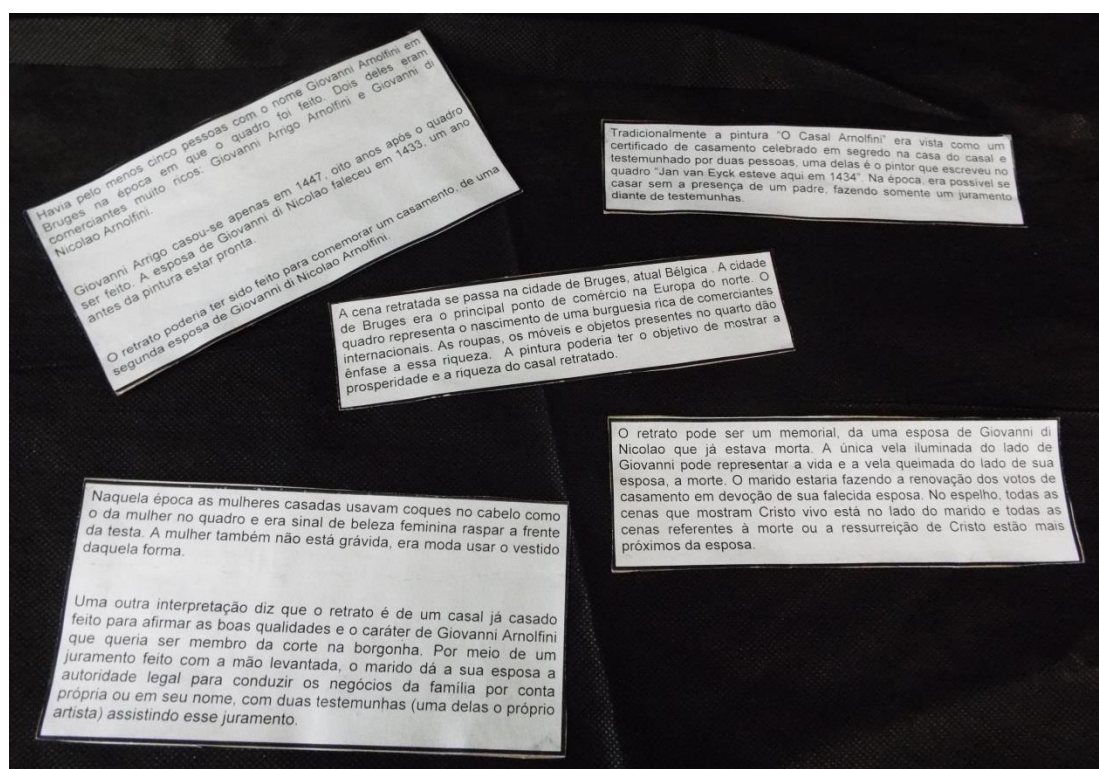
Os textos utilizados na Escola II traziam uma série de informações e possíveis interpretações para o quadro *O Casal Arnolfini*, e eram provenientes de obras dos historiadores da arte que se propuseram a refletir sobre a pintura de Eyck, tais como Panofsky (1934), Carrol (1993), Colenbrander (2005) e Koster (2003).

Quadro 18: Textos para leitura compartilhada na Escola II

Trechos para leitura – Escola II	
1	A cena retratada se passa na cidade de Bruges, atual Bélgica . A cidade de Bruges era o principal ponto de comércio na Europa do norte, atraindo numerosos diplomatas, comerciantes e mercadores estrangeiros. O quadro representa o nascimento de uma burguesia rica de comerciantes internacionais. As roupas, os móveis e objetos presentes na pintura dão ênfase a essa riqueza. O quadro poderia ter o objetivo de mostrar a prosperidade e da riqueza do casal retratado.
2	Tradicionalmente a pintura “O Casal Arnolfini” era vista como um certificado de casamento celebrado em segredo na casa do casal e testemunhado por duas pessoas, uma delas é o pintor que escreveu no quadro “Jan van Eyck esteve aqui em 1434”. Na época era possível se casar sem a presença de um padre, fazendo somente um juramento diante de testemunhas.
3	Havia pelo menos cinco pessoas com o nome Giovanni Arnolfini em Bruges na época em que o quadro foi feito. Dois deles eram comerciantes muito ricos: Giovanni Arrigo Arnolfini e Giovanni di Nicolao Arnolfini. Giovanni Arrigo casou-se apenas em 1447, oito anos após o quadro ser feito. A esposa de Giovanni di Nicolao faleceu em 1433, um ano antes de a pintura estar pronta. O retrato poderia ter sido feito para comemorar um casamento, de uma segunda esposa de Giovanni di Nicolao Arnolfini.
4	O retrato pode ser um memorial, de uma esposa de Giovanni di Nicolao, que já estava morta. A única vela acesa, do lado de Giovanni, pode representar a vida e a vela queimada, do lado de sua esposa, a morte. O marido estaria fazendo a renovação dos votos de casamento em devoção de sua falecida esposa. No espelho, todas as cenas que mostram Cristo vivo estão no lado do marido, e todas as cenas referentes à morte ou à ressurreição de Cristo estão mais próximas da esposa.
5	Naquela época, as mulheres casadas usavam coques no cabelo, como o da mulher no quadro, e era sinal de beleza feminina raspar a frente da testa. A mulher também não está grávida, era moda usar o vestido daquela forma. Uma outra interpretação diz que o retrato é de um casal já casado, feito para afirmar as boas qualidades e o caráter de Giovanni Arnolfini, que queria ser membro da corte na Borgonha. Por meio de um juramento feito com a mão levantada, o marido dá a sua esposa a autoridade legal para conduzir os negócios da família por conta própria ou em seu nome, com duas testemunhas (uma delas o próprio artista) assistindo ao juramento.

Fonte: Próprio Autor, adaptado de Panofsky (1934), Carrol (1993), Colenbrander (2005) e Koster (2003)

Figura 19: Textos em tinta para leitura na Escola II



Fonte: Próprio Autor

Por fim, o último material produzido foi uma folha com perguntas sobre as imagens; no total foram 30 em tinta e uma em braille para cada escola⁸⁹. Todas as folhas possuíam uma primeira parte em comum, referente aos dados das obras de arte, para serem preenchidas (Título; autor; ano em que foi feita; material usado; onde foi feita; local onde está hoje), seguida de uma pergunta específica relacionada ao tema de História trabalhado. Para a Escola I, foi a questão: “Explique por que Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da mitologia.”. Para a Escola II: “Por que a pintura foi feita? Escolha a versão da história do quadro que você acredita ser verdadeira e explique.”. Ao final, havia um espaço com 10 linhas para o preenchimento da resposta.

▪ A Sequência Didática

As atividades planejadas foram transcritas em um plano de aula (Apêndices I e J) e divididas em seis etapas que deveriam ser realizadas em duas aulas de História (45 minutos cada aula), conforme o quadro a seguir.

⁸⁹ As folhas com as perguntas para cada escola encontram-se nos Apêndices G e H

Quadro 19: Etapas da atividade didática

Etapas da atividade didática		
1ª aula	Etapa 1.	Atividade de percepção dos objetos
	Etapa 2.	Atividade de conceituação dos objetos
	Etapa 3.	Descrição da iconografia
	Etapa 4.	Contextualização da iconografia
2ª aula	Etapa 5.	Debate sobre a iconografia
	Etapa 6.	Atividade para ser entregue

Fonte: Próprio Autor

Seguindo os teóricos que se referem à leitura de imagens e de obras de arte, a atividade seguiu três momentos inspirados na Abordagem Triangular de Barbosa (1998; 1999): *Apreciar*, *Contextualizar* e *Fazer*. De acordo com o planejamento, o momento de *Apreciar* se daria na primeira aula e o *Contextualizar* e o *Fazer*, na segunda. Todas as ações foram pautadas em uma abordagem de ensino multissensorial (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003; SOLER, 1999), que compreendesse o corpo na perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) e que considerasse a percepção única e individual de cada aluno, principalmente aquele com deficiência visual. A fim de tornar a atividade mais dinâmica e colaborativa, ela também foi proposta com o intuito de que os estudantes as realizassem em grupos de, no mínimo, quatro alunos. A ideia, portanto, seria de, inicialmente, agrupar os alunos dessa forma.

Para promover um “*Apreciar*” das imagens, de forma “inclusiva”, no primeiro momento, os grupos receberiam uma série de objetos com formas, tamanhos, texturas e cheiros diferenciados, que produziam ou não sons e que tinham funções diversas (Quadro 13 e Figuras 9 e 10). Cada um dos objetos tinha relação com algum elemento da imagem que seria posteriormente analisada. A **Etapa 1** consistia em cada grupo receber os cartões referentes aos objetos (Quadro 14 e Figura 12), e, segundo o planejamento, os alunos deveriam perceber as características de cada material, por meio dos diversos sentidos (tato, olfato, visão e audição) e levantar hipóteses em relação ao seu uso e sua constituição, culminando no registro dessas informações. A ideia era que todos os objetos passassem por todos os grupos e houvesse uma discussão em grupo sobre os mesmos. Essa dinâmica entra em consonância com o *ThoughtWatching* (aquecendo) de Ott (2005), ou seja, uma atividade de sensibilização dos alunos, anterior ao contato com as obras de arte, para possibilitar o envolvimento com a experiência e a crítica sobre a obra, pelo uso do corpo como um todo, liberando seu potencial criativo.

A **Etapa 1** demandaria um tempo longo de atividade para aprofundar os saberes sobre os objetos a partir da sua investigação sensorial, gerando perguntas e suposições. Ela se vincula essencialmente com a abordagem multissensorial de ensino, uma vez que trabalha com todos os sentidos, na perspectiva de pensar a aquisição de conhecimento por vias não convencionais. Uma abordagem que leva em conta a experiência sensível dos corpos dos alunos ao entrar em contato com os objetos e se concentrarem na percepção dos mesmos, não só no que se refere à esfera visual, mas às demais formas de sua expressão. O saber deve ser formado aqui, a partir do conhecimento que emerge latente no corpo.

Para a **Etapa 2** da aula, foi planejada uma espécie de jogo. Após o recolhimento dos objetos, cada grupo receberia um conjunto de fichas com os nomes dos objetos e com suas respectivas referências, conforme os Quadros 15 e 16 e as Figuras 13 e 14 (fichas dos deuses a mitologia na Escola I e dos possíveis significados dos objetos na Escola II). Nesse momento, cada grupo deveria criar hipóteses para relacionar os objetos com seus respectivos deuses (Escola I) ou possíveis significados (Escola II). Ao final, haveria um debate sobre quais foram as conexões feitas, o por quê e quais eram as relações corretas.

Após compreender a que os objetos fazem referência, entra, ao final da primeira aula, a **Etapa 3**, com exibição da imagem projetada: *A Família de Luís XIV* (Figura 4) para a Escola I e *O Casal Arnolfini* (Figura 6) para a Escola II, bem como a entrega das cópias em preto e branco das pinturas para cada aluno e da reprodução tátil para os alunos cegos (Figuras 15, 16 e 17). Nesse momento, é planejada a realização de uma descrição da imagem, seguindo os pressupostos de Snyder (2007) e Sarraf (2014) e utilizando uma linguagem objetiva, vívida e imaginativa, considerando detalhes e nuances e escolhendo os elementos mais importantes para descrever a imagem de uma forma organizada e coesa. A descrição auxiliaria não só o cego, mas também os alunos videntes a realizar uma leitura crítica da imagem. Essa etapa se caracteriza, também, pela *descrição pré-iconográfica* colocada por Panofsky (2014), identificando as formas, os objetos, seres e acontecimentos, de maneira sucinta e clara.

Para o aluno cego, foi pensado um acompanhamento mais de perto, a partir do reconhecimento da representação tátil da obra, seus elementos, texturas e formas, nomeando-os e os localizando no espaço. Volta-se a ressaltar o saber presente no corpo e a importância da percepção desse corpo na interação com o objeto, no caso, a reprodução tátil (MERLEAU-PONTY, 1999), assim como a importância do toque no descobrimento da forma e no (re)conhecimento das superfícies (BRUN, 1991). Esse processo, aliado à descrição, poderia possibilitar uma identificação da composição visual oferecida pela pintura.

A segunda aula se iniciaria, seguindo o planejamento, com uma transição do *Apreciar* para o *Contextualizar* de Barbosa (1998, 1999). Nesse momento, **Etapa 4**, são identificados os personagens e objetos representados na imagem, a partir da sua relação com os objetos tateados e os conteúdos das fichas dos deuses romanos (Escola I) e dos significados possíveis dos objetos (Escola II). A legenda da imagem é trabalhada a fim de identificar autoria, material utilizado, dimensões, ano de produção e o local onde se encontra. Nesse momento, está a *análise iconográfica* da imagem (PANOFSKY, 2014) em que são compreendidos os temas, personagens, alegorias, simbolismos e assuntos expressos.

Para aprofundar essa análise, foi usada a proposta de Bittencourt (2011), que sugere um debate a partir de perguntas feitas para a iconografia, considerando-a imagem-documento, no que se refere à sua crítica externa, como objeto documental, e à sua crítica interna, relativamente aos seus conteúdos, considerando o seu contexto sócio-cultural (MAUD, 1996). Refletindo também nas questões envolvendo sua produção e consumo, no que concerne às suas várias interpretações (CERTEAU, 2014; CHARTIER, 1988). Nesse ponto, caberia salientar, no debate, o caráter *monumental* (LE GOFF, 2013) das imagens, ou seja, refletir sobre toda a carga subjetiva, intencional e ideológica de tais imagens e dos seus usos, tanto no que concerne à representação de Luís XIV e seus familiares como divindades, na pintura de Noret, como na exibição dos bens e do poderio econômico do casal, na tela de Eyck. Ou seja, pensar nos discursos do poder e do domínio político que envolvem a iconografia (CERTEAU, 2014; CHARTIER, 1988).

Como continuidade da discussão, a **Etapa 4** entra para dar mais profundidade às respostas debatidas pelos alunos, referentes às questões colocadas, seria entregue, para cada grupo, um conjunto de textos que fazem referência às imagens (Quadro 17 e 18) (Figuras 18 e 19) para sua leitura compartilhada. Após a leitura, as perguntas seriam novamente debatidas. O *Contextualizar* (BARBOSA, 1998; 1999) estabelece relações com a cultura e a História Social, esse aspecto se vincula ao *Studium* de Barthes (1984), características culturalmente compartilhadas que nos permitem compreender o porquê da relevância dessa imagem, seu valor como documento/monumento.

Seguindo os pressupostos de autores da área de Ensino de História (Bittencourt, 2011; Fonseca, 2003; Schmidt e Caineli, 2004), para a **Etapa 5**, foram formuladas perguntas a serem debatidas oralmente sobre as duas imagens, considerando seu caráter documental:

Quadro 20: Perguntas para o debate

Perguntas para o debate	
1.	O que está sendo representado?
2.	Quem é o autor?
3.	Quando e onde a pintura foi feita?
4.	Por que a imagem foi feita?
5.	Para quem o quadro foi feito?
6.	A imagem foi inventada ou é um retrato da realidade?
7.	O que lhe chamou a atenção nesta imagem?
8.	Qual sua importância para a História? (Por que a imagem perdurou até hoje?)

Fonte: Próprio Autor

A sexta pergunta tem a intenção de refletir sobre o papel da imagem como representação (CERTEAU, 2014; CHARTIER, 1988), símbolos compartilhados e fornecidos pelas diferentes culturas, e pensar nas relações que a mesma faz com a realidade (KOSSOY, 1989; MAUD, 1996; SALIBA, 2001). As questões sete e oito pretendem levar a discussão para os temas envolvendo o *Punctum* e o *Studium* de Barthes (1984), o caráter *monumental* da iconografia (LE GOFF, 2014), bem como fazer relações com a História Social e Cultural (BURKE, 2004). Por fim, após o debate das questões, a ideia era refletir sobre as características dos elementos estéticos da imagem e dos estilos às quais cada uma pertencia.

Essa etapa se relaciona com a *interpretação iconológica* (PANOFSKY, 2014), em que são discutidos os significados intrínsecos à obra, correlacionando sua interpretação com aspectos sócio-culturais da época em que foi realizada. A pretensão é o desenvolvimento de uma nova iconologia que considere as críticas feitas por Burke (2004), compreendendo que há várias formas de apropriação e manifestação da cultura, ou seja, as representações pictóricas não são reflexo da manifestação de uma cultura homogênea e coesa, mas são também fonte documental, criadas em contextos específicos por motivações diversas.

Uma proposta de leitura estética é adequada quando considera as condições de construção do conhecimento dos alunos, isto é, “quando” eles podem usar os ensinamentos (questionamentos) do professor de modo significativo para enriquecer a interpretação e consequente compreensão estética (ROSSI, 2006, p. 132)

A proposta de discussão, levantamento de hipóteses e inferências dos alunos em relação às perguntas disparadoras feitas, já se dá na transição do *Contextualizar* para o *Fazer* (BARBOSA, 1998; 1999), que consiste na construção do conhecimento por meio da formulação de respostas e pelo debate sobre as imagens. O *Fazer* se consolida na **Etapa 6**, com a entrega das folhas com as perguntas sobre as obras (Apêndices G e H) para cada aluno.

Todas as folhas possuíam uma primeira parte em comum, referente aos dados das obras de arte para serem preenchidos (Título; autor; ano em que foi feita; material usado; onde foi feita; local onde está hoje). A segunda parte era uma questão que fazia a conexão entre a imagem e o conteúdo trabalhado no bimestre. Para a Escola I, foi a pergunta: “Explique por que Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da mitologia.”, que fazia referência ao absolutismo e ao poder contido nas representações do rei. Para a Escola II: “Por que a pintura foi feita? Escolha a versão da história do quadro que você acredita ser verdadeira e explique.”, questionamento que também apontava para a compreensão de que uma imagem ou documento histórico pode ter diversas interpretações e não, necessariamente, existe uma única resposta correta. Dado o tempo para sua resposta, ao fim da sequência, as folhas respondidas (tanto em tinta como em braille) deveriam ser recebidas.

5.5.2.2. A Execução da intervenção

Antes da execução da intervenção, foi feita uma reunião com os coordenadores das Escolas I e II, a fim de mostrar os procedimentos de pesquisa. Na Escola II, houve certo atraso para o início da aplicação da atividade, devido a um entrave da coordenação em relação à filmagem das aulas que seriam dadas pelo Pesquisador. Após esclarecimento do método, informando que a imagem dos discentes não seria divulgada (conforme previsto pelos termos assinados), foi dada autorização para a continuidade da Pesquisa. A filmagem foi feita por uma colega do pesquisador.

▪ Escola I

A intervenção foi realizada na sala ambiente da disciplina de História, onde já ocorriam as aulas normalmente. O pesquisador, juntamente com a colega que o auxiliou com a filmagem, arrumaram a sala a fim de deixar as carteiras em grupos de quatro a cinco alunos. O aparelho de multimídia da escola foi utilizado. Sobre cada grupo de carteiras, foi deixado os cartões referentes aos objetos (Figura 12) e as mesmas questões foram projetadas na parede.

A aula começou no horário previsto. No início, Tirésias fez uma breve exposição do que seria trabalhado naquela ocasião, o pesquisador apresentou a colega que filmaria as aulas e esclareceu os objetivos da atividade. A execução da **Etapa 1** da sequência didática seguiu o planejamento; os objetos foram passando de grupo em grupo até que todos pudessem interagir com cada material. Foi orientado que um aluno de cada grupo colocasse por escrito as impressões que tiveram do material respondendo as questões (Quadro 14) do cartão. Esse procedimento demorou mais tempo que o planejado (20 minutos), por isso, foi solicitado que

os alunos apenas escrevessem o que achavam que era o objeto e qual sua utilidade. Nas orientações do Pesquisador, foi dada ênfase à estimulação sensorial dos materiais e também foi dado um tempo mais alongado para a execução dessa etapa. Tudo isso em virtude do foco que a atividade tinha, em iniciar a construção dos conhecimentos históricos delimitados por meio da significação simbólica dos artefatos pela experiência sensório-corporal.

A **Etapa 2** também seguiu o plano de aula com algumas modificações. Cada grupo recebeu as fichas (Quadro 15 e Figura 13) em um envelope e foram apresentados os deuses a que elas faziam referência, por meio da projeção de algumas imagens das divindades contidas nas fichas (em sua maioria fotografias de estátuas desses deuses). Por meio de perguntas para a classe, sobre cada personagem, o Pesquisador identificou cada uma das divindades de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos. As imagens projetadas foram brevemente descritas pelo Pesquisador, dando destaque aos atributos e objetos que as figuras portavam e nomeando/caracterizando os deuses desconhecidos pela turma.

Figura 20: Imagens dos deuses da mitologia greco-romana



Fonte: Imagens diversas retiradas do *Google Imagens*⁹⁰

⁹⁰<https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-PT>

Os objetos utilizados na Etapa 1 ainda estavam nas carteiras, com os alunos, e foi perceptível que o atraso no seu recolhimento auxiliou a que a turma se dispersasse. Os objetos deveriam ter sido recolhidos anteriormente, para que os alunos mantivessem o foco. Ao final da explicação sobre os deuses, os objetos foram recolhidos, e os alunos iniciaram a atividade da Etapa 2. Enquanto a classe trabalhava, houve orientação constante do Pesquisador, que acompanhava pontualmente cada um dos grupos. Para o grupo onde se encontrava Yacob, foi enfatizado que a atividade deveria ser feita em conjunto e que seria interessante que as fichas fossem lidas em voz alta para que todos participassem, inclusive o aluno cego, ainda que, no verso das fichas, as informações estivessem também em braille.

Depois que os alunos fizeram as conexões das fichas, cada objeto presente nelas foi identificado coletivamente pela turma, que os nomeou e informou a qual deus eles pertenciam. Durante a sua identificação, os objetos da Etapa 1 eram passados para Yacob, para que ele compreendesse a dinâmica. As conexões entre objetos e divindades mitológicas se deu por meio do uso das imagens e do texto contido nas fichas, exibidos também no *Data Show*, e pelo diálogo originado de questões feitas para toda a sala. Era importante que todos conseguissem relacionar os objetos percebidos na Etapa 1 com os atributos dos deuses e suas características contidas na Etapa 2, a fim de dar prosseguimento à etapa seguinte.

Após o recolhimento das fichas, para iniciar a **Etapa 3**, foi projetada a imagem da tela *A Família de Luís XIV*, de Nocret, com sua respectiva legenda (Figura 4) e entregue a reprodução tátil para Yacob (Figura 15). Para facilitar a identificação dos elementos, foi projetada a imagem com a numeração sobre cada personagem, conforme a Figura 5. A execução dessa etapa foi um pouco mais conturbada. Inicialmente houve a indução do toque de Yacob no esquema tátil, a fim de que ele reconhecesse suas dimensões. Após isso, houve a tentativa de descrição da imagem, por meio da localização dos personagens e dos objetos, com toda sala, e a cada personagem situado; o mesmo era localizado no esquema tátil para o aluno cego, retirando-o do velcro. Enquanto o esquema tátil era tocado por Yacob, a descrição era feita coletivamente. A descrição foi marcada por três planos: o primeiro, referente aos personagens de 9 a 14 e o segundo, referente aos de 1 a 8 e, finalmente, o plano de fundo, uma espécie de floresta ou planície com árvores. Foi pedido aos alunos que identificassem quem era Luís XIV na imagem. A descrição seguiu as orientações de Snyder (2007) e Sarraf (2014) e foi feita revelando-se o local, o número de personagens, suas vestimentas, características, objetos e a qual deus eles faziam referência e também se trabalharam as informações de sua legenda. Tudo foi realizado em diálogo com a sala, por meio de perguntas disparadoras.

Entretanto, foi percebido que o momento da investigação do aluno cego sobre a representação tátil deveria ter sido melhor explorado, feito de maneira individual, enquanto os demais alunos realizassem alguma outra atividade. Conciliar uma descrição e identificação dos personagens de maneira coletiva, com o toque e investigação do esquema tátil, não parece ter funcionado bem, pois desviou a atenção do Pesquisador em duas tarefas distintas, o que também deixava os alunos dispersos. A primeira leitura da imagem é um momento importante para a compreensão da sua composição e dos temas que ela aborda, a fim de prosseguir para uma análise mais crítica e contextualizada.

A **Etapa 4** e a **Etapa 5** foram bastante dialogadas. Foi discutido junto com os alunos qual membro da família estava representado na tela e por quê, dando ênfase aos seis personagens destacados pelo Pesquisador na reprodução tátil. Logo após as primeiras leituras da imagem, foi realizada a leitura compartilhada dos textos de referência (Quadro 17 e Figura 18). Um aluno de cada grupo leu em voz alta um dos trechos e, logo após, o mesmo era explicado oralmente pelo Pesquisador. Houve um debate sobre o por quê de a pintura representar o Absolutismo, e os membros da família real estarem vestidos como deuses da mitologia greco-romana, dando destaque à figura de Luís XIV como Apolo, o deus do sol. Nesse momento, houve a conexão com aulas anteriores, por meio da discussão, envolvendo a retomada aos clássicos, sua cultura e arte, pela aristocracia francesa do século XVII. O pesquisador salientou que o quadro havia sido encomendado pelo irmão de Luís XIV, Filipe de Orleães, representado como a estrela da manhã, para ser colocado em seu palácio.

Das perguntas da **Etapa 5**, apenas as cinco primeiras foram trabalhadas (O que está sendo representado?; Quem é o autor?; Quando e onde a pintura foi feita?; Por que a imagem foi feita?; Para quem o quadro foi feito?). Não houve tempo hábil para a reflexão sobre o Barroco e seus elementos estéticos. A leitura compartilhada e a realização de perguntas para a reflexão sobre a pintura foram de extrema importância para que a classe participasse intensamente do diálogo. Infelizmente, a falta de tempo fez com que a reflexão se desse sobre os temas mais básicos e fundantes da iconografia, no sentido de pensar os objetivos da atividade montada com o professor Tirésias.

Finalmente, foi entregue a folha com as perguntas da **Etapa 6** (Apêndice G); foi dado um maior foco na legenda da obra, em que cada elemento (título, autor, ano, dimensão etc.) foi explicado. A questão: “A imagem foi inventada ou é um retrato da realidade?”, da Etapa 5, acabou sendo trabalhada neste momento. Foi dado cerca de dez minutos para os alunos responderem a folha com a pergunta: “Explique por que Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da mitologia”, que fazia a relação da iconografia com os

conteúdos da disciplina. Contudo, essa etapa acabou por demandar mais tempo do que o planejado. Com auxílio do Pesquisador, que conversava individualmente com cada grupo, os alunos responderam às questões, que foram posteriormente recolhidas.

É interessante pensar que as perguntas: “O que lhe chamou a atenção nesta imagem?” e “Qual sua importância para a História?”, presentes para serem discutidas no planejamento, não foram trabalhadas diretamente, contudo, podem ter sido contempladas pelas discussões e outras perguntas realizadas, emergindo a revelação do *Punctum* e do *Studium* da obra. A grande questão problemática da execução daquilo que foi planejado tem a ver com o tempo. O tempo especulado foi muito menor do que o gasto na atividade; isso fez com que a exploração dos materiais tivesse que ser agilizada, bem como a resposta da folha com as perguntas. A própria análise da obra acabou sendo defasada, uma vez que havia apenas duas aulas para a realização da tarefa. Também foi orientado pelo professor para que não deixasse nenhuma tarefa para casa, uma vez que os alunos não tinham costume de fazê-las.

▪ **Escola II**

Para a intervenção na Escola II, foi reservada a *Sala de Múltiplos Meios*. Apesar de a atividade ter sido planejada com uso do *Data show*, foi disponibilizada pela escola uma televisão que não possibilitava o uso da apresentação de *Power Point* montada pelo Pesquisador, mas apenas abria imagens em formato *JPEG*. A sala ainda dispunha de quadro com pincel e uma série de mesas e cadeiras para uso dos alunos. As mesas foram divididas a fim de fazer, no máximo, cinco grupos de quatro a cinco alunos cada. Sobre as carteiras de cada grupo foi colocado um cartão com as perguntas para os objetos (Quadro 14 e Figura 12).

O uso de uma outra sala, não convencional, para a intervenção no campo é um aspecto positivo na medida em que trazia para os alunos a perspectiva de uma ação diferenciada a ser desenvolvida, o que demandava um comportamento também diferenciado, tendo em vista as características pouco harmoniosas da sala, durante o período observado. O não uso da apresentação de *Power Point* não foi um fator determinante que pudesse empobrecer, de alguma forma, a aula executada.

No primeiro dia de aula, os alunos chegaram com certo atraso para a realização da atividade e foram feitos quatro grupos com quatro a cinco alunos em cada um. A professora sentou-se ao fundo da sala com a estagiária e deu o aval para início da aula. Inicialmente, foi expresso pelo Pesquisador que haveria uma atividade referente ao tema “Renascimento” vídeo-gravada por uma colega. Colocou-se que seriam passados alguns objetos (Quadro 13 e Figura 10), e os alunos deveriam percebê-los com todos os seus sentidos, nomeá-los e

identificar para que serviam, pois, em seguida, seria feita outra atividade para refletir sobre as significações dos mesmos.

Apesar de ser uma atividade feita em parceria, as ações da professora Déa se restringiram a chamar a atenção de alunos que, de alguma forma, atrapalhassem o desenvolvimento da atividade. Posteriormente, a professora afirmou que deveria ter sido feita uma introdução mais detalhada da atividade, explicitando aos alunos os objetivos e os porquês da realização daquelas aulas sobre a imagem *O Casal Arnolfini*, a fim de que os alunos fizessem as conexões com os conteúdos já vivenciados em sala.

Os objetos foram passados em cada grupo, conforme a **Etapa 1** do planejamento. Houve interação dos estudantes com os mesmos, mas, por falta dos materiais escolares, não foi redigida qualquer percepção em papel. Nessa etapa, foi planejado um maior tempo na interação com os objetos, comparando-se à atividade na Escola I, pela compreensão do Pesquisador de que este era um momento de grande importância na construção dos conhecimentos referentes àquela aula, considerando os pressupostos de Merleau-Ponty (1999) e Masini (1994, 2012, 2013).

Em seguida, para a **Etapa 2**, as fichas (Quadro 16 e Figura 14) foram entregues em envelopes e foi pedido que os alunos criassem hipóteses sobre os objetos (fichas pequenas) com seus possíveis significados (fichas grandes). Afirmou-se que, no século XV, aqueles materiais poderiam ter outros sentidos além dos seus óbvios e atuais significados (por exemplo, o chapéu servir para vestir e proteger a cabeça). Foi dado um tempo para sua realização, cerca de cinco minutos.

Ao final da proposta, *O Casal Arnolfini* (Figura 6) foi exibido na televisão e, coletivamente, foram apresentados os significados de cada objeto, em uma espécie de jogo. Cada grupo leu a relação que fez entre as fichas pequenas e grandes e foi identificado quais alunos haviam feito mais associações corretas entre as fichas. A dinâmica executada favoreceu o comprometimento e entusiasmo dos alunos.

Seguindo o planejamento, na **Etapa** foi realizada uma breve descrição da obra, pontuando seus personagens, com suas características, posição, e elementos presentes no quarto retratado. Foi justificado que os significados dos objetos da Etapa 2 tinham relação com as interpretações feitas sobre a obra de arte. Em seguida, foi entregue uma folha com a pintura de Eyck em preto e branco e pedido que os alunos encontrassem os objetos trabalhados anteriormente na iconografia exposta. Enquanto a maior parte da sala realizava esta tarefa, foi apresentada a Pedro a reprodução tátil da obra (Figura 17). O pesquisador fez uma descrição detalhada da mesma, iniciada com os elementos do primeiro plano (Cachorro,

as sandálias e o casal), caracterizando o quarto, seus elementos e o casal retratado, retirando as figuras presas por velcro para uma melhor compreensão da composição. O toque do aluno foi guiado pelo pesquisador a fim de que ele identificasse cada aspecto da obra, considerando as questões postas por Brun (1991).

Esse foi um momento de extrema importância para cumprir os objetivos da atividade didática. Após a execução das aulas na Escola I, o pesquisador percebeu o quão necessário era deixar um momento reservado para o contato direto com o aluno com deficiência visual, a fim de realizar uma descrição mais detalhada da obra, acompanhada pela orientação do toque sobre a reprodução tátil; assim, a composição e localização de seus elementos visuais poderiam ser compreendidos. Somente a partir do entendimento desses aspectos, aliado à experiência multissensorial com os objetos, é que a iconografia se tornaria de fato acessível ao aluno com deficiência visual. Ao final da aula, houve a indicação coletiva, com a participação de toda a sala, sobre a localização dos objetos presentes na imagem e trabalhados no início da atividade. O planejamento foi executado de forma coesa, iniciado com o uso dos objetos e finalizado com a identificação dos seus significados e sua localização na obra de arte.

Para o segundo dia de atividade, as carteiras foram novamente dispostas em grupo e algumas imagens foram colocadas na televisão para posterior exibição (Figura 7). Os discentes fizeram quatro grupos de quatro alunos e um de cinco, com composição distinta à da aula anterior. As imagens em preto e branco do quadro *O Casal Arnolfini* foram entregues aos estudantes e a reprodução tátil, a Pedro (Figura 17). A professora ficou ao fundo observando. Foi pedido que a estagiária ficasse mais próxima ao aluno cego e o auxiliasse com o entendimento do esquema tátil. No início da aula, foram retomadas as atividades do dia anterior, e a nova colega que auxiliou com a filmagem foi apresentada. Optou-se por inverter o planejamento, realizando a **Etapa 5** antes da **Etapa 4**, ou seja, o debate com a turma sobre a iconografia, antes da leitura, e explicação dos textos de referência (Quadro 18).

A primeira ação realizada pelo pesquisador foi a de retomada do trabalho do dia anterior. Já com as imagens em preto e branco e a reprodução tátil em mãos, houve uma breve descrição da pintura (informações sobre as características e localização do casal, roupas, composição do quarto e objetos), de forma dialógica com a sala, e foi lembrado o título da obra, o local onde foi feita (Bruges, Bélgica, Europa) e algumas curiosidades, tais como o fato de a mulher não estar grávida, a frente de sua testa ser raspada (ambos sinal de beleza à época) e o quarto poder ser, na verdade, uma sala de estar. Os objetos trabalhados nas Etapas 1 e 2 foram localizados pelo pesquisador. O tema sobre o Renascimento foi retomado, e foi explicado que a obra inspirou alguns pintores renascentistas da região, o que caracteriza o seu

detalhamento e realismo. A retomada da descrição e de alguns aspectos-chave da iconografia foi importante para que a classe relembresse o que havia sido trabalhado e refletisse mais uma vez sobre os aspectos estéticos da obra.

Em seguida, as informações da legenda foram debatidas com a sala. A importância da leitura e compreensão da legenda foi destacada e o Pesquisador mostrou aos alunos que toda imagem presente nos livros didáticos ou em museus tem algum tipo de legenda que expõe uma série de informações importantes sobre elas. Logo em seguida, foi questionado o que era um mecenas (tema já trabalhado por Déa com a turma) e revelado que o mecenas de *O Casal Arnolfini* era o próprio Giovanni Arnolfini, representado na obra. Nesse ponto, foi feita uma relação entre a obra e os atuais retratos, por meio de questões feitas aos alunos sobre como eles gostariam de ser fotografados, caso contratassem um fotógrafo para fazer o seu retrato. A ideia aqui foi mostrar que, de maneira geral, as pessoas tendem, assim como o casal Arnolfini, a serem representadas de modo a exaltar suas melhores características, com suas roupas e pertences mais valiosos e isso facilitou a compreensão dos conceitos trabalhados.

Foi retomado, de maneira dialógica, os possíveis significados dos objetos contidos nas fichas utilizadas na Etapa 2 (Quadro 16 e Figura 14). Em seguida, alguns detalhes foram destacados pelo Pesquisador (Figura 7), como as imagens de Cristo em volta do espelho e a presença de mais dois personagens no seu reflexo; também foram reveladas a inscrição em Latim na parede do quarto (*Johannes van Eyckfuit hic 1434*, ou “Jan van Eyck esteve aqui 1434”) que faz indagar que uma das duas figuras no espelho é o próprio artista. Outro ponto exposto foi a forte religiosidade da época, expressa por alguns dos objetos e a riqueza da família, proveniente do comércio, o que caracterizava que o casal pertencia a uma burguesia em crescimento. Todas as questões do Quadro 20 do planejamento foram trabalhadas de alguma forma, ainda que indiretamente.

No momento que se seguiu, foram entregues os textos com as interpretações e informações da obra (Quadro 18 e Figura 19) e iniciada sua leitura compartilhada. O primeiro texto foi lido pelo Pesquisador e, em seguida, os outros, por um aluno de cada grupo. A cada leitura, era explicado o conteúdo das informações para sua melhor compreensão. A ideia aqui foi enfatizar a possibilidade de um único documento histórico, como uma imagem, poder ter diversas interpretações. A cada leitura, era discutido o conteúdo do texto com toda a turma, o que favorecia a reflexão e melhor compreensão dessas informações.

Por fim, foram entregues as folhas com as perguntas sobre a imagem (Apêndice H). Cada aluno foi orientado a responder a ela de acordo com as informações obtidas ao longo das aulas, os textos de referência e a discussão em grupo. A fim de responder, era necessária a

escolha de uma versão da interpretação da obra e justificar o porquê desta escolha. Foram dados 20 minutos para a realização da atividade, com entrega das folhas preenchidas. Durante esse tempo, o Pesquisador orientou cada grupo pontualmente, de acordo com suas necessidades.

5.5.2.3. A participação dos alunos videntes

Devido à heterogeneidade dos alunos presentes em sala, tanto na Escola I como na Escola II, foi observada uma variedade de recepções por parte desses sujeitos à atividade executada pelo Pesquisador. Como afirma Rossi (2006), os alunos possuem diferentes níveis de compreensão e interpretação das imagens, de acordo com sua experiência prévia sobre esse material. Inicialmente, é comum que as interpretações sejam literais, principalmente quando o sujeito não possui familiaridade com certos conceitos e aspectos abstratos da iconografia. Aos poucos, de acordo com essas experiências, os alunos vão decifrando as intenções do artista ou produtor da imagem, os aspectos subjetivos da individualidade desses autores, que vão sendo transmitidos para o material produzido e também vão adquirindo consciência de suas próprias opiniões, pensamentos e percepções em relação ao material visual observado e analisado.

A participação dos alunos nesse contexto de diversidade acaba por ser um reflexo desses diferentes modos de se relacionar com a iconografia. Depende da forma como se dá o perceber sobre o mundo e os objetos por meio do corpo desses sujeitos, principalmente quando há a relação entre indivíduo e subjetividade da imagem ou entre indivíduo e obra de arte, no sentido de estabelecer relações sensíveis com um material que, não só está imerso, como possibilita uma imersão nesse universo de sensações.

▪ Escola I

Após a chegada à sala de aula, durante a **Etapa 1**, foi perceptível a intensa interação de toda a turma na identificação das características e usos dos objetos passados (Quadro 13 e Figura 9). A percepção de diferentes aspectos dos materiais foi exaltada, na descoberta de suas diversas características. Os alunos também se preocuparam, inicialmente, em estabelecer conceitos e formas para os objetos, indicando possibilidades de medidas para pesos e tamanhos de acordo com referenciais corporais e do cotidiano (Ex. “O cetro tem o tamanho de um braço”; “as flores tem perfume doce”). Os grupos escreveram, de forma detalhada, as características de cada material e, apesar do tempo gasto para tal atividade, foi perceptível que dar mais tempo poderia promover uma imersão ainda maior na experiência corporal com os objetos, ponto crucial para a construção dos conhecimentos.

Nem todos os alunos conseguiam identificar o nome dos objetos conforme o que é estabelecido na pintura de Nocret, tais como a lira, chamada por eles de “harpa”, a coroa de louros, chamada de “tiara”, ou o cetro, chamado de “varinha”. As funções dadas aos objetos também foram diversas, e, em sua maioria, caracterizavam funções simples do dia a dia contemporâneo, como o globo, “para estudar os países”, a tiara, “para colocar na cabeça”, as estrelas, “para iluminar o céu”. Também houve conexões outras, referentes aos conteúdos já trabalhados em sala, tal como o tridente, referido por alguns alunos como “do deus grego Poseidon”. Isso mostra que a atividade pensada em conjunto com o professor trazia aspectos dos conteúdos já trabalhados em sala, permitindo a reflexão da aprendizagem em História.

Já na **Etapa 2**, quando foram apresentadas as imagens dos deuses gregos no *Data Show* (Figura 20), os alunos conseguiram identificar alguns deuses a que se referiam, como Juno (Hera), “a esposa de Zeus”, Flora, “deusa das flores” e Apolo “deus do sol”. Esse reconhecimento das personagens mostra que o conhecimento presente, a partir das atividades sobre mitologia grega do início do ano, tinha sido incorporado pelos alunos.

Ao longo dessa atividade, os estudantes se mostraram entusiasmados com as fichas (Quadro 15 e Figura 13). É possível indagar que, por ser uma atividade lúdica, a classe tenha se empenhado mais. Os objetos que foram nomeados de maneira equivocada pelos alunos tiveram a identificação revelada de acordo com o nome dado na tela de Nocret.

Apesar da agitação, era contínua a participação dos alunos. A maior parte dos grupos fez as conexões corretas das fichas. Mais uma vez, foi observado que havia certo grupo de alunos que já participava das aulas do professor Tirésias com maior frequência, e que acabou por se colocar e opinar com mais frequência durante a intervenção. Esses alunos, por exemplo, fizeram conexões entre a lira e Apolo, bem como a trombeta e a anunciação do sol, feita pela Estrela da Manhã. Conexões mais bem elaboradas e que permitiam perceber que determinados conceitos já haviam sido interiorizados por eles, possibilitando uma maior reflexão sobre a imagem e seus elementos estéticos.

A descrição da imagem *A Família de Luís XIV* (Figura 4), na **Etapa 3**, foi feita com intensa participação dos alunos. Por meio de perguntas, eram identificados os deuses aos quais cada familiar de Luís XIV fazia referência. Apesar do momento conturbado, que demandava atenção do Pesquisador na descrição para a sala e no auxílio ao aluno cego com a reprodução tátil, a classe, ou pelo menos a maior parte dela, conseguiu fazer as conexões mínimas necessárias para a compreensão da iconografia.

Na execução da **Etapa 4**, houve a leitura compartilhada dos textos de referência (Quadro 17 e Figura 18), em que grande parte dos alunos se prontificou a participar e

colaborar. A cada leitura, era explicado e debatido o que havia sido lido. Nesse momento, o conceito de Absolutismo foi expresso por um dos alunos e houve a relação entre a figura de Luís XIV como o rei sol e a sua identificação como um rei absolutista. Aos poucos, as conexões com os conteúdos trabalhados por Tirésias iam sendo estabelecidas pelos alunos, principalmente por aqueles que mais se prontificavam em participar.

Durante o debate com os alunos sobre as informações da pintura (**Etapa 5**), foram discutidas questões relativas à autoria, intenções da obra, seu “patrocinador” e o que ela trazia sobre seu contexto histórico. É interessante notar que grande parte da classe achou que a tela foi feita em meio a uma floresta e, para trabalhar as noções de realidade *versus* representação, foi esclarecido que tanto as roupas como o ambiente eram imaginários e foram criados pelo pintor de acordo com os objetivos de sua retratação. Ou seja, não era um retrato fidedigno da realidade, mas uma representação permeada do imaginário da época. Tal situação reflete a fala de Rossi (2006) sobre a maneira inicial como os alunos interpretam as imagens, a partir de uma representação do mundo e submetida à realidade, ou seja, uma interpretação literal da composição visual como reflexo do real.

Na **Etapa 6**, houve intensa discussão dos alunos em grupo para responder as questões da folha que lhes foi entregue (Apêndice G). Ao todo foram preenchidas 19 folhas, dentre elas uma em braille. Praticamente todos os alunos presentes responderam corretamente aos dados referentes à obra, de acordo com a legenda da imagem. No que se refere à resposta da pergunta: “Explique porque Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da mitologia”, oito alunos tiveram um bom desempenho em suas respostas e conseguiram argumentar com suas próprias palavras, fazendo conexões entre o Absolutismo e a representação do rei como um deus, no sentido de mostrar às pessoas o seu grande poder. Alguns alunos também salientaram o fato de a cultura e história clássica ser utilizada como tema dos pintores da época. Quatro alunos tiveram respostas “razoáveis”, simples, pouco articuladas ou mera cópias de trechos dos textos que auxiliavam na resposta daquela pergunta, sem uma reflexão individualizada. Por fim, seis respostas não tinham relação com o comando da pergunta, provavelmente a questão foi mal interpretada. Três delas eram apenas cópias dos textos de referência, sem muita conexão com o que se pedia, e as outras três não foram preenchidas (1) ou não faziam sentido (2).

Pelas respostas, foi possível perceber que a maior parte dos estudantes conseguiu expressar alguma compreensão e conexão entre a iconografia e as questões políticas e sociais referentes à época, ao Absolutismo francês e suas representações, principalmente no que toca

a Luís XIV. Ainda que as respostas não tenham sido muito elaboradas, foram satisfatórias, se pensadas em uma atividade pontual para uma turma de sétimo ano.

Para além desses pontos, é necessário salientar a observação de que os estudantes ficavam envergonhados na presença da câmara. Em geral, o professor ajudou com questões relativas à disciplina e entrega de materiais, sem fazer inserções na dinâmica da aula, ainda que tenha sido sugerido que ele também atuasse na atividade. Mais tarde, o professor afirmou que a presença de outro docente em sala, que não tem um vínculo tão próximo aos alunos, aliada à filmagem, proporcionou uma intervenção grande na dinâmica de sala o que afeta na forma de participação dos alunos. Por fim, percebeu-se que seria interessante realizar um segundo momento com a turma, após a intervenção do Pesquisador, a fim de avaliar se os conteúdos ali trabalhados foram incorporados e de fato compreendidos pelos alunos.

▪ **Escola II**

Na primeira aula da Escola II, após as explicações sobre a atividade a ser desenvolvida, durante a **Etapa 1**, o Pesquisador passou de mesa em mesa dando orientações constantes para que os alunos melhor explorassem os objetos utilizando o olfato, tato, audição e a visão (Quadro 13 e Figura 10). Os estudantes se propuseram a sentir os cheiros, perceber sua forma e peso, faziam comparações entre suas características e discutiam verbalmente sobre eles, de acordo com as questões colocadas no cartão sobre a mesa (Quadro 14).

Os alunos não levaram material escolar para escrever as características dos objetos em papel, mas a exploração sensorial ocorreu da mesma forma e houve também a nomeação de cada artefato. A experiência com os materiais foi plural, utilizavam o corpo como um todo para senti-los.

O tempo da atividade fora suficiente para a experimentação de cada objeto. Foi perceptível o entusiasmo e o aprendizado que o perceber dos objetos proporcionava ao longo da atividade. O aspecto lúdico dessa etapa permitia que os alunos tivessem uma relação prazerosa com a construção do conhecimento por meio da via corporal/sensorial.

Na **Etapa 2**, os grupos criaram hipóteses sobre as relações possíveis e conectaram, ainda que por dedução, as fichas dos significados com as dos objetos (Quadro 16 e Figura 14). O exercício de dedução, indagação e construção de hipóteses foi de grande importância, a fim de exercitar a crítica sobre os fatos e acontecimentos. De maneira geral, os alunos ficaram entusiasmados em realizar o exercício e seguiram atentos para a **Etapa 3**.

Na segunda aula, houve participação pontual dos alunos durante a descrição e leitura da imagem; eles ficaram atentos e em silêncio, o que não era usualmente observado em sala.

O ambiente caótico vivenciado pelo Pesquisador, durante o período na escola, não se instituiu durante a intervenção no campo. A dinâmica diferenciada das aulas e o fato de os conteúdos de História estarem sendo trabalhados em constante diálogo com os alunos, devem ter sido aspectos relevantes para essa postura diferenciada do corpo discente.

Nas **Etapas 4 e 5**, observou-se que os alunos respondiam e opinavam quando o pesquisador lançava perguntas sobre a iconografia e seu contexto histórico para a sala, sem muitas inserções em outros momentos. Pareceram compreender que a pintura de Eyck se constituía em uma representação, devido às roupas e outros elementos presentes na obra, ou seja, fora construída com objetivo do casal de expor suas qualidades, seja por vontade do pintor, seja por vontade de Arnolfini.

Os alunos participaram da leitura compartilhada (Quadro 18 e Figura 19) e ficaram atentos às explicações e comentários dados pelo pesquisador. Foram feitas perguntas pontuais dos alunos sobre a obra e o seu contexto histórico. É interessante notar que, apesar de não ter sido observada qualquer aula dialogada, os alunos da classe se mostraram interessados com a atividade do Pesquisador e tentavam construir relações e hipóteses sobre os elementos presentes na obra.

Ao receberem as folhas da **Etapa 6** (Apêndice H), os alunos discutiram, em grupo, as possíveis versões interpretativas sobre a iconografia para escolher aquela que melhor atendia seus argumentos. Foi orientado que eles escrevessem suas respostas com suas próprias palavras, sem fazer cópia dos textos. Ao todo foram recolhidas 18 folhas respondidas, uma delas em braille. Todos os alunos preencheram adequadamente os dados da obra, contudo, 10 entre eles responderam “Inglaterra” como local onde foi realizada, ainda que tenha sido esclarecido que a pintura foi possivelmente feita na cidade de Bruges, atual Bélgica (Europa). No que se refere às respostas da pergunta: “Por que a pintura foi feita? Escolha a versão da história do quadro que você acredita ser verdadeira e explique”, quatro delas foram consideradas “boas”, com reflexão feita com suas próprias palavras a partir da leitura e discussão dos textos de referência; outras quatro foram “razoáveis”, com explicações sucintas ou cópias literais dos textos. Oito alunos não explicaram os motivos da versão escolhida, e duas respostas foram “insuficientes”, não respondidas corretamente.

No que se refere ao conteúdo das respostas dadas, a maioria, 11 alunos, acreditava que o quadro era um memorial da esposa já falecida de Giovanni Arnolfini. Três alunos defenderam a hipótese de a pintura ser uma forma de o casal mostrar sua riqueza e qualidades; um aluno optou por colocar que a imagem representava tanto a riqueza como o memorial da esposa falecida e, por último, houve um estudante que defendeu a teoria de que a

iconografia representava um casamento, conforme a tradicional interpretação de Panofsky (1934). Apesar de a cópia dos textos de referência ter sido frequente, as respostas, tanto orais como escritas, da maior parte da classe, mostraram que os alunos compreenderam as conexões feitas entre os simbolismos contidos na obra e sua significação, revelando traços sobre o seu contexto histórico. Outro ponto de destaque é a necessidade de se trabalhar com os dados da legenda, como feito pelo pesquisador, a fim de que o olhar crítico dos alunos já comece nessa primeira leitura da imagem e das informações textuais que a acompanham. No que se refere à filmagem, de maneira geral, os alunos não se importaram com a realização do vídeo e pareciam estar a vontade durante as aulas.

4.5.2.1. A participação do aluno cego

A participação dos alunos com deficiência visual será aqui melhor detalhada. As diferenças de sua percepção se dão, não somente pela característica física que ocasiona a falta da sensibilidade visual, adquirida desde os primeiros dias de vida, mas também o contato que esse indivíduo vai estabelecer com as informações provenientes da imagem visual serão outras, uma vez que a relação desse sujeito com a visualidade se dá por intermédio de recursos de acessibilidade, ou seja, pelas traduções intersemióticas feitas pelo pesquisador (SARAFF, 2014). Nesse sentido, deve-se destacar que as mudanças na forma e nos materiais a que ele tem acesso causam, necessariamente, em mudanças no conteúdo. Ou seja, a tradução e acessibilização da iconografia, do visual para o tátil, oral ou sinestésico, acaba por propiciar uma experiência perceptiva diferenciada, se comparada à dos demais alunos, ainda que tenha íntima relação com a visualidade trabalhada. Ainda assim, essas relações são passíveis de construir conhecimento, pois foram edificadas no trabalho com o corpo e na sua relação e reflexão sobre os objetos e práticas ali vivenciadas.

O conhecimento não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da inteligência, emergindo dos processos corporais. No movimento dos corpos, podemos fazer a leitura, com lentes sensíveis dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura. As significações que surgem, o sentido, são, em última instância, significações vividas e não da ordem do eu penso. (NOBREGA, 2008, p. 147)

- **Escola I**

Yacob formou grupo com seus colegas mais próximos, todos homens, mas aparentava, naquele dia, estar com alguma indisposição. O aluno interagiu bem com os objetos (Quadro 13 e Figura 9) e ficou claro que a **Etapa 1**, de sensibilização e estimulação sensorial, foi aquela de que ele participou com maior intensidade. O aluno tateava todos os objetos com cautela, identificando tamanho, forma e peso, tentava perceber possíveis sons produzidos

pelos materiais, sentia o perfume dos mesmos e, outras vezes, brincava com os objetos. Também os colegas de seu grupo o incentivaram a perceber os materiais em todas as suas características sensíveis. Dou destaque à experiência que teve com o cetro e a coroa de louros, que ficaram em sua mão e cabeça durante muito tempo, também a interação com a corneta e o leão perfumado (que o aluno colocou bem próximo ao rosto para sentir seu odor).

A experiência sensório-corporal é de extrema importância para o início da atividade com a análise da imagem (Ott, 2005) e permite que as características, os usos e conceituações sobre aqueles objetos se estabeleçam na memória corporal para um posterior uso de suas qualidades físicas e simbólicas, a fim de conceituar o mundo (MASINI, 1994, 2012, 2013).

Apesar das diversas orientações para que os alunos fizessem a atividade em grupo e de todo o material estar transcrito em braille (Figura 13), na **Etapa 2**, o grupo de Yacob atuava sem muito auxílio do colega cego. Yacob leu algumas das fichas, mas não se mostrou prestativo para a realização da atividade com o grupo. Mais uma vez, a pouca proatividade do sujeito cego entrava em cena, e era potencializada pelas ações de seus pares, que tentavam realizar a atividade com agilidade, sem permitir que o protagonismo do mesmo.

Na **Etapa 3**, a pintura *A Família de Luís XIV* (Figura 4) foi exibida e a reprodução tátil (Figura 15) apresentada ao aluno cego, seguida de uma descrição feita para ele e para toda a sala. O toque foi guiado pelo pesquisador, e os personagens em destaque foram nomeados em conjunto com os demais alunos, bem como os objetos que portavam e o deus ao qual faziam referência. Contudo, Yacob ficou mais disperso e parecia estar desinteressado na atividade. O toque sobre a reprodução não refletia curiosidade sobre o material e não havia questionamento sobre os elementos apresentados, apesar de constantes orientações e incentivos ao aluno por parte do pesquisador. Este momento também requereu uma atenção redobrada do Pesquisador sobre Yacob e sobre a turma, o que desfavoreceu um melhor trabalho com o aluno *in loco*.

Também a leitura dos textos de referência (Quadro 17 e Figura 18), da **Etapa 4**, foi uma questão problemática, pois solicitou-se que Yacob lesse um dos textos dados para a turma, assim como já estava sendo feito pelos alunos dos demais grupos. Entretanto, o mesmo hesitou e não se prontificou a ler, ficando calado. A leitura do texto foi delegada, então, a outro colega de sala. Como já acontecia nas aulas de História observadas, Yacob não tinha o costume de ler os textos do livro didático em voz alta, como era feito, constantemente, por seus colegas. Posteriormente, ele também não participou do debate e das discussões feitas sobre a obra de Noret (**Etapa 5**), revelando uma postura diferente da dos seus colegas.

Apesar de todo o aparato material e pedagógico disponibilizado, a característica de passividade e a pouca participação do aluno cego, tanto no debate como na leitura do texto, se

refletiu nas aulas dadas pelo Pesquisador naquele momento. Assim como colocado por Bessia e Tirésias, em entrevista, fica muito complicado ter uma resposta do que esse aluno está ou não compreendendo sobre os conteúdos trabalhados em sala, devido à pouca participação. A desenvoltura do aluno pode ser um reflexo da passividade interiorizada pelas relações que tem com seus familiares, colegas e professores, que, muitas vezes, passam pela superproteção, pela falta de oportunidade e falta de autonomia. Não pode ser desconsiderado, porém, que o próprio Yacob se beneficie desse tipo de situação, realizando as tarefas quando bem entende e delegando suas atividades a outros sujeitos, ou que, muitas vezes, esse comportamento, por ser vivenciado há muitos anos, não lhe cause qualquer tipo de desconforto ou consequência negativa, ou seja, é apenas a sua forma habitual de agir.

Para responder às questões da folha da **Etapa 6** (Apêndice G), Yacob utilizou sua máquina braille, porém, o tempo gasto para organizar seus materiais e iniciar a atividade foi bem mais lento que o esperado. Percebendo a falta de iniciativa do aluno, o Pesquisador se prontificou a ajudá-lo com um maior direcionamento. Foi trabalhada, mais uma vez e de maneira individual, a legenda da obra, com uma maior explicitação dos elementos que ela contém e, com isso, o aluno foi capaz de responder aos dados referentes à mesma. Entretanto, ainda que houvesse intervenção por parte do pesquisador para auxiliá-lo, Yacob não se prontificou a responder à questão chave sobre *A Família de Luís XIV*. Mais uma vez o aluno deixou de realizar a atividade solicitada e não houve produção escrita que permitisse que o Pesquisador mapeasse os conhecimentos por ele construídos, característica já observada em sala, onde as atividades escritas ou avaliativas acabavam sendo feitas na SAAI ou em casa.

▪ **Escola II**

No que se refere à Escola II, na **Etapa 1**, o grupo de Pedro, formado por mais três meninas, o incentivava a tocar e sentir os objetos (Quadro 13 e Figura 10) e havia uma constante discussão com ele sobre os materiais. A professora Déa também estimulava os colegas de Pedro a incluí-lo na dinâmica do grupo. Muitas vezes, os seus colegas antecipavam a descoberta do que era cada objeto, dizendo o seu nome ou para que servia antes de Pedro o perceber com suas vias sensoriais. Apesar disso, a influência que essas observações tinham na percepção do aluno com deficiência já era uma situação esperada pelo Pesquisador, uma vez que a classe se caracterizava pela diversidade de percepções, com uma maioria vidente em detrimento a um aluno cego. Essa é uma realidade que provavelmente será experimentada por Pedro ao longo de sua vida.

Algumas vezes, foi notado que o toque ou a relação que Pedro estabelecia com algum objeto induzia os colegas do seu grupo a perceberem o objeto da mesma forma. Por exemplo, quando Pedro tateou e sentiu o odor da vela de citronela, fazendo com que os seus colegas percebessem que a vela tinha um odor diferenciado, o que fez com que eles procurassem sentir o cheiro do objeto. Ou seja, a percepção do aluno cego, ao ser observada pelos demais, propiciou um aprendizado sobre a própria forma dos alunos videntes de perceber o mundo e sobre as diversas possibilidades de se relacionar com os objetos nele contidos. A partir de uma atividade considerada “inclusiva”, surgem novas formas de se experimentar o aprendizado, até então não consideradas.

Durante a **Etapa 2**, foi salientado que as fichas sobre os objetos (Quadro 16 e Figura 14) estavam em braille e tinta e que o ideal era que o grupo lesse as informações em voz alta, para o exercício ser feito coletivamente. O grupo de Pedro leu as fichas em voz alta, e o aluno cego participou da discussão decidindo quais relações deveriam ser feitas entre os objetos e seus possíveis significados. Nesse momento, foi observado que a entrada de um material didático em braille nas atividades de História favorecia a participação do aluno cego com paridade às realizações de seus colegas videntes.

Na **Etapa 3**, Pedro se concentrou na descrição feita da obra de Eyck (Figura 6), sobre cada detalhe, desde os objetos contidos na obra, até a situação refletida no espelho, e tocou, com orientação do Pesquisador, em toda a reprodução tátil (Figura 17), identificando os personagens, objetos, e outros elementos, como a frase ao fundo da tela que estava em braille (Jan van Eyck esteve aqui, 1434). Os colegas também auxiliaram Pedro a compreender o esquema tátil (Figura 17), induzindo o toque com as mãos ou orientações verbais. A interação contínua e investigativa de Pedro sobre a reprodução, com constante auxílio dos que estavam a sua volta, revelava uma maior compreensão dos elementos que ali estavam representados e de toda a composição da obra.

Nas **Etapas 4 e 5** foi possível observar que Pedro leu alguns dos textos em braille (Quadro 18 e Figura 19) para si, mas não teve a iniciativa de ler em voz alta, como feito por outros alunos da sala. Como já acontecia em aula, o aluno cego era mais calado e também não participou do debate de maneira ativa. Apesar da perceptível mudança de postura no âmbito de seu grupo, que revelava um maior envolvimento e discussão com os colegas, no que se refere à participação em sala, o aluno ainda permanecia introspectivo com a turma como um todo. É importante salientar que determinados comportamentos, já sedimentados, são difíceis de serem transformados. A longo prazo, uma educação com atividades mais inclusivas, que

possibilite a autonomia e participação do aluno com deficiência, pode ser uma forte ferramenta para a gradual mudança no perfil mais reservado desses estudantes.

No que se refere à execução da **Etapa 6**, houve intensa participação de Pedro durante a discussão de seu grupo sobre as interpretações das obras, a fim de responder as questões da folha de resposta em sala (Apêndice H). Na escrita de suas respostas, a estagiária o auxiliou. Pedro respondeu à questão contida na folha optando pela interpretação que dizia que o quadro de Eyck era uma forma de Giovanni Arnolfini se recordar da esposa falecida, contudo o aluno não explicou o porquê dessa escolha na sua escrita. Oralmente, entretanto, Pedro conseguiu justificar melhor seus argumentos para a sua resposta. Pontuou a presença das velas e as cenas da Paixão de Cristo, que indicavam um possível retrato póstumo da esposa de Giovanni Arnolfini. Contudo, a pouca desenvoltura do aluno ainda era uma constante, a presença da estagiária parecia intensificar essa característica, uma vez que era ela quem lia a maioria dos textos de referência, não possibilitando que o mesmo o fizesse com autonomia a partir do braille para responder às questões. Além disso, havia certa dependência de Pedro para escrever sua resposta; algumas vezes as palavras eram ditadas por ela para que ele as colocasse em braille, no papel.

Foi constante a presença do Pesquisador nas mesas, enquanto os grupos realizavam a atividade, em especial no grupo de Pedro, auxiliando-o com o entendimento da composição do quadro e também sobre o que ele havia compreendido da imagem. A interação de Pedro com a reprodução tátil foi intensa, foi percebida uma intenção investigativa e curiosidade do mesmo, assim como ocorreu com os objetos, também foi possível perceber que ele fazia reflexões mais profundas da obra a partir das informações que lhe foram dadas. Isso revela que os aparatos para tornar a tela acessível foram satisfatórios para a realização da atividade.

Por meio das intervenções feitas nas Escolas I e II, foi possível observar que o momento de interação entre os alunos cegos e os objetos se estabeleceu em uma atividade dinâmica e construtiva, com grandes possibilidades e entusiasmo por parte de ambos. A acessibilização da iconografia, a partir das atividades *multissensoriais* com os objetos, somados à audiodescrição e ao uso da reprodução tátil, pareceu cumprir seus objetivos. Por não terem atingido parâmetros mais complexos nas suas respostas sobre os conteúdos trabalhados, é possível considerar que, apesar de todo o material acessível, essa possa ser uma consequência do histórico de não participação dos alunos com deficiência em sala e das poucas possibilidades de construção autônoma dos conhecimentos, oferecidas a eles no ambiente educacional, o que influencia na compreensão dos conteúdos das disciplinas, na participação em sala e nas formas de articulação dos aprendizados vivenciados por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a antiguidade clássica existe uma associação entre o “ver” e o “conhecer” ou o “pensar”. Como colocado por Masini (1994), a etimologia do “ver” segue para o sentido de tomar conhecimento e ter conhecimento. “Em grego ao dizer ‘*eidô*’ (eu vejo), estou dizendo que vejo e sei o *eidós*, forma própria de uma coisa – o que ela é em si mesma, na essência – a ideia. Quem vê *eidós* conhece e sabe a ideia.” (p. 77). Também a origem da palavra História tem relação íntima com o “ver”, no sentido de testemunhar, conhecer ou saber. Conforme exposto por Le Goff (2013):

A palavra “história” (em quase todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo ἱστορίη, em dialeto jônico (Keuck, 1934). Esta forma deriva da raiz indo-europeia *wid-*, *weid-*, “ver”. Daí o sânscrito *vettas*, “testemunha”, e o grego ἵστωρ, testemunha no sentido de “aquele que vê”. Esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à ideia de que ἵστωρ, “aquele que vê”, é também “aquele que sabe”; ἱστορεῖ, em grego antigo, é “procurar saber”, “informar-se”. ἱστορίη significa, pois, “procurar”. (p. 22)

Nessa perspectiva, a História é objeto delimitado por “aquele que vê”, uma lógica que impediria à pessoa com deficiência visual ser sujeito que constrói a História por não dispor da visão, ou seja, por não testemunhar e, assim, não compreender ou saber. Partindo do pressuposto de que “aquele que vê é aquele que sabe”, é possível refletir sobre o histórico da educação da pessoa com deficiência visual, por terem sido, várias vezes, considerados inferiores ou incapazes de receber o aprendizado. Esta perspectiva se afirma na superestimação que se tem do sentido da visão e da noção negativa sobre a possibilidade de perdê-lo.

Transpor as barreiras criadas pela cultura a fim de eliminar as diversas formas de discriminação sobre a pessoa com deficiência que, muitas vezes, recaem sobre o ambiente escolar, é um ponto crucial para o debate e a prática docente. Essa tarefa, contudo, só se torna possível quando nos permitimos à aproximação desses sujeitos, nos desligando de conceitos prévios, e dando oportunidade de conhecê-los e percebê-los, respeitando sua individualidade como parte da diversidade humana e suas várias formas de significação do mundo.

Em meados do século XIX funda-se, no Brasil, a primeira forma organizada de educação para cegos. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, apesar de oferecer uma modalidade de ensino compatível aos padrões da época, acrescidas de um currículo denso no ensino musical e na formação profissional (devido às características da deficiência), se apresentava como uma instituição de caráter asilar. Muitos dos cegos presentes no Instituto acabavam por permanecer vinculados a ele, mesmo após concluírem seu curso, não raro,

tornavam-se profissionais da própria instituição. Tanto o Instituto, como a própria sociedade, criavam barreiras para que os cegos se estabelecessem profissionalmente em outros espaços, o que interferia diretamente em sua autonomia revelando um contexto de forte discriminação.

O ensino de História no Brasil, também estruturado como disciplina no século XIX, tinha por objetivo a construção de uma identidade nacional, aos moldes das grandes civilizações europeias, pautando-se nos estudos das biografias dos “grandes nomes da História” e em feitos monumentais colocados pela História oficial. O uso da iconografia se voltava para a representação desses distintos personagens e acontecimentos, como acontecia nas reproduções presentes nos livros didáticos de História, difundidas pelo frequente uso de litogravuras e fotografias (no final do século). Ainda que o uso dessa iconografia fosse estimulado pelos métodos mnemônicos ou pelo Método Intuitivo, a única presença constatada de material, para acessibilizar as imagens no Instituto de Cegos, eram os globos e mapas cartográficos em relevo, uma característica da educação para alunos com deficiência visual da época que, apesar das mudanças ocorridas, permanece até hoje na disciplina de História.

A predominância do caráter oral no ensino de História, durante o século XIX, pode ser um fator que fortalecia esse pouco uso do material iconográfico. Os aspectos orais do trabalho com a disciplina também se refletem na atualidade, em um ensino que, apesar dos diversos recursos disponíveis, ainda está centralizado no verbal e no escrito, na leitura e interpretação de textos. Por essa razão, na prática didática, a iconografia acaba por se tornar, ainda hoje, uma ferramenta auxiliar do texto escrito ou da fala do professor, a fim de ilustrar as narrativas históricas. Entretanto, é preciso ressaltar que houve importantes mudanças nesse cenário.

Ao longo do século XX, transformações substanciais na materialidade e nas formas de apresentação da imagem visual foram se estabelecendo. Devido ao desenvolvimento da tecnologia, novas formas de representação, reprodução, transmissão, compartilhamento e visualização da iconografia se tornaram possíveis. Hoje, vivemos em uma sociedade imersa na visualidade, estes objetos se tornaram materiais de uso do poder público, das grandes empresas e da comunicação, interferindo nas relações humanas, nas formas de consumo, na formação de opiniões, na política e na imposição da cultura. A partir do processo de digitalização, a imagem foi desmaterializada e virtualizada, as inovações nas possibilidades de captura, edição e produção da imagem deram um novo status à questão da autoria.

O caráter digital também gera a perda do referente, a imagem não está mais vinculada ao real, ela passa a ser simulação do mundo e não sua representação, ainda que sofra influências da materialidade e da realidade. A imaterialidade e seu caráter virtual, unidos às novas formas de reprodução e compartilhamento da imagem, promovidas pela internet e pelas

redes sociais, difundiu e democratizou esse acervo visual, o que possibilitou o seu uso em diferentes momentos da vida cotidiana, inclusive no ambiente escolar. Ao ensinar História, alguns profissionais foram estabelecendo formas distintas de apropriação do recurso visual, de forma a potencializar seus objetivos e atrair a atenção do alunado.

A partir das discussões feitas sobre o ensino de História e a Educação em geral, professores e pesquisadores têm reforçado um discurso sobre a necessidade de uma alfabetização ou letramento visual, devido à forte influência da visualidade na vida dos jovens e, também, devido às perspectivas envolvendo o aprendizado com a iconografia. Para isso, existe uma série de metodologias de análise de imagens, algumas delas apresentadas nesta pesquisa, que possibilitam o uso e a reflexão crítica sobre a iconografia dentro e fora de sala. A análise reflexiva sobre o material visual propicia uma postura crítica sobre a sociedade.

No que se refere à educação inclusiva, foi perceptível um avanço também nas tecnologias e técnicas sobre a acessibilidade. As inovações na área da audiodescrição, o aparecimento das máquinas *Thermoform*, a evolução das técnicas de cartografia tátil, a maior presença das impressoras braille no ambiente educacional, o surgimento das impressoras 3D, o desenvolvimento de novos *softwares* sintetizadores de voz com leitores de tela e texto, as possibilidades envolvendo a acessibilização dos livros didáticos, seja em braille ou em áudio (como o formato MEC Daisy) e a atuação de profissionais com formação na área da Educação Especial, tudo isso, tem disponibilizado um maior número de possibilidades para tentar permitir que o aluno com deficiência visual possa se relacionar com as imagens inseridas na sociedade de uma maneira também crítica. Contudo, ainda se percebe a necessidade dos profissionais da área da educação conhecerem e utilizarem esses mecanismos para o planejamento e execução de suas práticas pedagógicas.

O período de observação nas instituições escolares vinculadas a essa pesquisa permitiu a constatação de que, muitos professores de História não realizam um trabalho substancial com a iconografia em suas aulas, faltando oportunidades para uma análise mais crítica desse material. Apesar da diversidade de atividades existentes no fazer pedagógico, ainda há uma forte presença do discurso oral e do texto escrito como mecanismos de construção do conhecimento. O pouco trabalho com a iconografia era, algumas vezes, justificado pela falta de habilidade sobre os usos desse suporte. A utilização das imagens e de outras fontes documentais eram, em sua maioria, provenientes de atividades dos livros didáticos.

Os livros didáticos de História, ainda que sejam avaliados pela MEC, trazem, algumas vezes, concepções ainda tradicionais de ensino, fortemente vinculadas a uma história europeia e com um uso predominantemente ilustrativo da iconografia. Ainda que tenha havido

mudanças nesses aspectos dos livros, variando de acordo com as posições de seus autores, esse material didático apresenta protocolos de leitura que impõe formas, muitas vezes tradicionais, de se relacionar com o documento iconográfico. A influência cultural, ideológica, política, social e também mercadológica que envolve a produção desses livros e determinam as formas de uso e de apropriação desse acervo visual, é outra característica da produção didática que também precisa ser levada em conta quando nos propomos a utilizar tais materiais.

Durante a observação em campo, não foi verificada ações dos docentes de História que pudessem acessibilizar os conteúdos visuais presentes em suas práticas ou que proporcionasse uma dinâmica inclusiva e participativa para seus alunos com deficiência. A crença de que, para uma atividade inclusiva, bastava o discurso oral associado às breves descrições de algumas imagens, justificava a não realização de qualquer outro tipo de adaptação pelos professores. Essa característica do ensino contribui para a pouca proatividade dos alunos com deficiência, uma vez que eles não encontram oportunidades para participar como os demais. A “passividade” dos alunos cegos pode ser o reflexo de uma cultura escolar da própria Educação Especial que, desde o século XIX, dificulta o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, impondo barreiras para a formação de sujeitos ativos, críticos e questionadores de sua própria situação na escola e em sociedade.

Isso, contudo, não significa que o aluno seja alheio e completamente passivo às questões culturais a ele impostas. A pessoa com deficiência visual, ainda que sofra discriminação na sociedade e seja, muitas vezes, vista como incapaz, também faz escolhas e negociações com o seu contexto, de acordo com as possibilidades que lhe são oportunizadas. Ou seja, os alunos cegos, ainda que jovens, não são meros reflexos dessa situação escolar, mas produto dos seus próprios desejos e objetivos, dentro de um contexto de forte imposição de valores e modos de agir. Tais sujeitos acabam por encontrar mecanismos autônomos de se colocar de acordo com o leque de oportunidades que lhes são apresentadas.

A exemplo disso, estão as formas de integração dos alunos aqui observados, que apesar de não atuarem com a mesma desenvoltura dos demais colegas e da sua participação não ser estimulada pelos docentes, encontram formas de estabelecer contato com professores e demais alunos e de realizar ações, ainda que *in loco*, durante as atividades em sala. Foi percebido, também, que os alunos cegos aproveitavam dos mecanismos colocados pela instituição escolar, devido à sua deficiência, para a realização de atividades em casa ou na SAAI, ambientes onde aparentavam estar mais a vontade para executar as tarefas demandadas. Quando o desafio ou a dificuldade eram presentes, os alunos utilizavam dessas

situações *excepcionais*, que não eram disponíveis aos demais colegas. Se não forem bem mediadas, essas situações podem, contudo, criar relações desiguais entre os alunos, gerando problemáticas no contato social e favorecendo a discriminação, social e institucional, ainda que de maneira indireta.

Os problemas envolvendo a produção escolar do aluno cego também se caracterizaram como uma situação deficitária do modelo de educação inclusiva proposto pelo poder público. A falta de correção e supervisão dos cadernos de Yacob e Pedro, em uma escola (no exemplo de Pedro) que não possuía qualquer profissional capaz de realizar uma leitura em braille, oportunizava que esses alunos não tivessem uma produção organizada ou coesa. A falta de articulação do professor do Atendimento Educacional Especializado com os professores de História, também favorecia esse cenário. Cenário potencializado quando a SAAI onde o aluno é atendido ficava em outra instituição escolar, ou seja, o contato e a parceria entre esses docentes acabava não acontecendo. A troca de experiências entre o profissional da Educação Especial e os demais docentes das escolas é um momento de extrema relevância para o planejamento e execução de atividades que incluam a todos os alunos, independente do tipo e o grau da deficiência presente em sala.

De acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (ÁVILA; ALVES; NISHI, 2015), a Organização Mundial da Saúde vêm notando um aumento das pessoas com deficiência visual no mundo, desde o ano de 1975. Estima-se que em 2020 haja cerca de 76 milhões de cegos, o que indica que a extensão global da deficiência visual pode dobrar no período de 1990 a 2020. Ainda que existam medidas internacionais para a erradicação dos casos de cegueira possíveis de serem prevenidos, considerando tais dados, vê-se a necessidade de um olhar mais cuidadoso para essa população e para suas demandas sociais.

Considerando tais dados, percebe-se a necessidade de refletir sobre propostas pedagógicas que incluam os alunos com deficiência. A respeito disso, é interessante destacar os pontos positivos sobre a intervenção no campo de pesquisa. O momento de sensibilização com uso dos objetos, por meio da estimulação dos diversos sentidos da percepção, foi uma etapa com constante participação e entusiasmo dos alunos cegos. Percebeu-se que o contato com os diversos materiais e o exercício de utilização dos demais sentidos, que não só o visual, propiciaram um aprendizado pautado no corpo que os colocava em sintonia com os demais colegas e possibilitava uma dinâmica coletiva de construção dos saberes ali trabalhados, pois exigia as mesmas habilidades de todos os presentes e dava os materiais necessários para a autonomia de sua realização.

O uso do maior número de ferramentas, tais como as reproduções táteis com diferentes texturas, os objetos com formas, tamanhos, pesos, odores e sons também diversificados, todos eles apoiados às descrições objetivas e bem direcionadas, permitiram tornar alguns aspectos da visualidade acessíveis aos alunos com deficiência. A compreensão de suas informações foi algo verificado a partir da fala desses sujeitos e das conexões feitas com base nas iconografias expostas. Entretanto, é importante lembrar que as ferramentas usadas para a acessibilidade não conseguem substituir a complexa experiência que se dá por meio da visualidade. Trata-se, aqui, de possibilidades de *traduzir* o material visual por meio de experiências táteis, sonoras, olfativas e sinestésicas, a fim de proporcionar uma vivência corporal dos aspectos simbólicos e significativos presentes nas imagens e compreendidos pelo sujeito.

A vivência de uma atividade lúdica, que explorou o corpo por meio da *multissensorialidade* também beneficiou os demais alunos, videntes. A atividade não só permitiu que o aluno com deficiência se relacionasse com a iconografia e com os conceitos ali trabalhados, mas permitiu que toda a classe tivesse outra “visão” sobre o documento iconográfico. A experiência com os objetos presentes na tela criou um sentimento de proximidade à composição da iconografia. As texturas, as formas, os perfumes e os sons propiciaram uma atmosfera perceptiva que significava, de outra maneira, os elementos representados e permitia uma interpretação a partir dos saberes latentes ao corpo.

Entretanto, também é necessário refletir sobre os aspectos problemáticos envolvendo a intervenção em campo. Mais uma vez, a falta de iniciativa dos alunos cegos se mostrou presente. Ainda que houvesse um aparato material e informativo acessível, as características desses alunos continuaram a prevalecer. Foi observado, contudo, que em alguns momentos a participação acontecia, mas não com o mesmo entusiasmo dos videntes.

A atividade inclusiva possibilita uma maior desenvoltura desse aluno, mas não é capaz de transformar por completo as suas formas de participação que resultam das experiências vivenciadas em contato com a cultura escolar. Cultura esta que promove a superproteção do indivíduo, que não delega atividades ao cego, que não espera um desempenho a altura dos demais, que cria situações de exclusão social, que, muitas vezes, inviabiliza ações autônomas e criadoras por parte dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, é importante relembrar algumas das perspectivas do ensino de História, no que se refere ao empoderamento de grupos historicamente marginalizados e ao respeito à diversidade humana. Um ensino que dê suporte à formação das identidades, que, muitas vezes, são influenciadas pelas representações presentes no próprio ensino de História, principalmente as visuais. Portanto, é necessário não só tornar essas representações acessíveis,

como também pensar na seleção e utilização de uma iconografia que destaque o papel da pessoa com deficiência como sujeito da História e dê visibilidade para suas ações. A distância que ocorre entre as experiências vivenciadas por alunos com deficiência e o ambiente escolar favorecem um menor desempenho na educação e podem gerar manifestações de desconforto e introspecção. As pautas envolvendo a deficiência e suas problemáticas culturais e sociais são aspectos da vida que devem ser levados em consideração no debate sobre a História e a dinâmica de seu ensino.

Aliado a essas perspectivas, é preciso estar atento e aberto às formas de se relacionar da pessoa com deficiência visual. Somente a partir de uma postura de abertura para com esses sujeitos é que se torna possível pensar em propostas que atendam as demandas dos alunos com deficiência, considerando a sua forma de percepção do mundo. A abordagem multissensorial de ensino é uma entre as tantas possibilidades pedagógicas de trabalho com a deficiência que inclui o sujeito, independentemente das suas restrições sensoriais, cognitivas ou motoras. Neste trabalho, ela favoreceu o contato entre alunos cegos e a iconografia, por meio de uma relação que se deu a partir do corpo, sem a hierarquização dos sentidos.

A fim de desvincular a antiga concepção entre o “ver” e o “saber”, nesta pesquisa, foram apontadas formas de trabalho com a imagem e com a História, de uma maneira geral, amparadas em práticas educacionais possíveis de serem estabelecidas no contexto da escola pública. As técnicas e os materiais utilizados não necessitavam de uma tecnologia com demasiada inovação, mas eram constituídos de um acervo acessível aos docentes. Esse é um dado importante, pois considera as dificuldades envolvendo o trabalho com educação no contexto nacional e apresenta possibilidades viáveis de atividades para serem realizadas com alunos com a deficiência visual.

Por fim, ressalto que o trabalho com a percepção e com a sensibilização do corpo, a partir de uma visão fenomenológica e como forma de construção dos conhecimentos, não deve se dar apenas com o objetivo de tornar as imagens iconográficas acessíveis, tampouco para um ensino envolvendo unicamente a pessoa com deficiência visual, mas também como atitude sobre a dinâmica da realidade escolar e sobre as tantas relações que são construídas no nosso dia a dia, indispensável na construção de relações mais humanas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. Currículos de História e Política Públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). *O Saber Histórico na sala de aula*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- AFB (American Foudation for the Blind). *Learning About Blindness*. 2008. Disponível em: <<http://www.afb.org/>> Acesso em: 25 de jan. 2017.
- ALMEIDA, Regina A. de; CARMO Waldirene R. do; SENA, Carla C. R. G. de. Técnicas inclusivas de ensino de geografia. In: VENTURI, Antonio B. (org.). *Geografia: Práticas de campo, laboratório e sala de aula*. São Paulo: Editora Sarandi. 2011. pp. 355-380.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M.. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CP II. In: *Revista IHGB*. Ano 168, n. 434, Jan./Mar. 2007. pp. 219-231.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Sonia Maria Dutra de. *Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: A história do instituto Benjamin Constant*. 1993. Dissertação de mestrado apresentado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. São Paulo: Pioneira, 2005.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 2ed., Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ÁVILA, Marcos; ALVES, Milton R.; NISHI, Mauro. *As condições de saúde ocular no Brasil*. 1ed. São Paulo: CBO, 2015.
- AZEVEDO, Dúnya. A evolução técnica e as transformações gráficas nos jornais brasileiros. In: *Mediação*. V.9, n. 9, Belo Horizonte, jul/dez 2009. pp. 81-97.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla B. (org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 23-79.
- BALLESTERO-ALVAREZ, J. A. *Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos*. 2003. 121 p.. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo – São Paulo.
- BARBOSA, Ana Mae T.. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). In: *Revista História da Educação*. v. 12, n. 26, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel. Set/Dez 2008. pp. 39-58.

BATISTA, Cecília Guarnieri; LAPLANE, Adriana Lia F. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. In: *Cad. Cedes*, vol. 28, n. 75, Campinas: UNICAMP, maio/ago 2008. pp. 209-227.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. 1955. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/>> Acesso em: 25 de jan. 2017.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: *Revista Brasileira de História*. v. 9, n. 19, São Paulo, set. 1989/fev. 1990. pp. 29-42.

BILLINGE, Rachel; CAMPBELL, Lorne. The Infra-red Reflectograms of Jan van Eyck's Portrait of Giovanni(?) Arnolfini and his Wife Giovanna Cenami(?). In: *Technical Bulletin*. v. 16, Londres: National Gallery 1995, p. 49. pp. 47-60. Disponível em: <<https://www.nationalgallery.org.uk/>> Acesso em: 02 de fev. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: *Revista Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 3, São Paulo, Set./Dez. 2004. pp. 475-491

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. pp. 69-90.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à profana. In: *Revista Brasileira de História*. V.13, nº 25/26. São Paulo, Set. 1992/Ago. 1993. pp. 193-221.

_____. Propostas curriculares de História: Continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. pp. 127-161.

BLOCH, Marc Leopold B.. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania* – Edição reformulada; 7º ano. 2ed., São Paulo: FTD, 2012a.

_____. Manual do Professor. 2ed., São Paulo: FTD, 2012b. 127p. Separata de: _____. *História Sociedade & Cidadania* – Edição reformulada; 7º ano. 2ed., São Paulo: FTD, 2012b.

BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: da origem do homem à era digital*; 7º ano, São Paulo: Moderna, 2011.

BRUN, Jean. *A mão e o espírito*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BUENO, João B. G.. *Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)*. 2011. 290 p.. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Campinas.

BURKE, Peter, *A Fabricação do Rei: A construção da imagem pública de Luís XIV*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CALAZANS, Antônia Terra de. História na escola: o presente questiona o passado. In: *Prêmio Educador Nota 10*, 2014. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/>> Acesso em: 23 de jan. 2017.

CAMINHA, Iraquitã de O.. A cegueira da visão segundo Merleau-Ponty. In: *Revista Estudos Filosóficos*, nº 13, versão eletrônica. São João del Rei, MG: DFIME/UFSJ, 2014. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>> Acesso em: 23 de jan. 2017. pp. 63-72.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp. 13-37.

CARROLL, Margaret D.. "In the Name of God and Profit": Jan van Eyck's Arnolfini Portrait. In: *Representations*. n. 44, outono, 1993, pp. 96-132. Disponível em: <<http://www.jstor.org/>> Acesso em 01 de fev. 2017.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. In: *Revista de História Regional*. 15 (2), Ponta Grossa, PR: UEPG, Inverno, 2010. pp. 264-278.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 22ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

CHÂTEAU DE VERSAILLES. *Louis XIV et la famille royale: Fiche d'identité*. mar. 2002. Disponível em: <<http://www.chateauversailles.fr/>> Acesso em: 31 de jan. 2017.

COLENBRANDER, Herman Th.. "In Promises Anyone Can Be Rich!" Jan van Eyck's Arnolfini Double Portrait: A "Morgengave". In: *Zeitschrift für Kunstgeschichte*. v. 68, bd., h. 3, 2005. pp. 413-424. Disponível em: <<http://www.jstor.org/>> Acesso em 01 de fev. 2017.

COUCHOT, E. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, André. *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. pp. 37-48.

DONDIS, Donis A.. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DÓRIA, Luís Gastão D'Escragnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

DUARTE, Maria L. B.. A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. In: *Ciências & Cognição*. v. 13 (2), 2008. pp. 14-26. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 23 de jan. 2017.

_____. O desenho como elemento de cognição e comunicação ensinando crianças cegas. In: *GT16 - Educação e Comunicação*. Caxambu, MG: 27ª Reunião Anual da Anped, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt16/t1612.pdf>> Acesso em: 23 de jan. 2017.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FABRIS, Annateresa. Redefinindo o conceito de imagem. In: *Revista Brasileira de História*. v. 18. n. 35. São Paulo. 1998. pp. 217-224. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 23 de jan. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G.. *500 anos de Educação no Brasil*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. pp. 135-150.

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). *Livro didático: Apresentação*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>> Acesso em: 18 de fev. 2017.

FONSECA, Selva G.. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *Fazer e ensinar história*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Historiografia didática e pesquisa no ensino de História. In: *Anais X Encontro Regional de História-ANPUH. História e Biografias*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002a.

_____. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: *Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação brasileira*. Natal: SBHE, 2002b.

GASPARETTO, Maria Elizabete R. F.. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In: MASINI, Elcie A. F. S.; GASPARETTO, Maria Elizabete R. F. (orgs.). *Visão subnormal: Um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor, 2007. pp. 35-53

GEJÃO, Natália. A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento histórico escolar. In: *Antíteses*. v. 2, n. 3, jan.-jun. 2009, pp. 257-267. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>> Acesso em 17 de dev. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GOMBRICH, Ernst Hans. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOODSON, Ivor F.. *Currículo, narrativa e o futuro social*. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 nº 35. Rio de Janeiro, maio/ago 2007. pp. 241-252

_____. *Currículo: Teoria e História*. 9 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUIMARAES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. In: *Revista Estudos Históricos*. V.1, nº 1. Rio de Janeiro, 1988. pp. 5-27.

GURGEL, Cristina Brandt Friedrich Martin; ROSA, Camila Andrade Pereira da; CAMERCINI, Taise Fernandes. A varíola nos tempos de Dom Pedro II. In: *Cadernos de história da ciência*. [online] v.7, n.º. 1, São Paulo, jan./jun. 2011. pp. 55-69.

HARTOG, François. Tempos do mundo, história, escrita da história (Conferência de Abertura do Encontro de Historiografia e História Política). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (org). *Estudos sobre a escrita da História*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006. pp. 15-25.

HOUSEN, Abigail. Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice. In: *Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach* (conferência). Lisboa: Calouste Gulbenkian Foundation - Service of Education, 27-29 set. 1999. Disponível em: <<http://www.vtshome.org/>> Acesso em: 25 de jan. 2017.

IHGB. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brazil*. T.1, 3ed. – 1º Trimestre de 1839 – nº 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908.

JANUZZI, Gilberta de M.. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3 ed., ver., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*, Lisboa: Ed. 70, 2007.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. In: *ArtCultura*. v.8, n. 12, Uberlândia, jan-jun 2006. pp. 97-115.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

KOSTER, Margaret L.. The Arnolfini Double Portrait: A Simple Solution. In *Apollo*, Set., 2003. pp. 3-14. Disponível em: <<https://www.thefreelibrary.com/>> Acesso em 01 de fev. 2017.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de O. e S.; RODRIGUES, Poliana J.. Iconografia e ensino de História: Revisitando Rugendas e Debret. In: LIMA, Pablo Luiz de O.. *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de história do PIBD/FaE/UFMG*. Belo Horizonte? UFMG – Faculdade de Educação. 2012. pp. 30-62.

LEÃO, Gabriel Bertozzi O. S.. *Livros Didáticos de História: entre escolhas, usos e apropriações da iconografia*. 2013. 160 p.. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte.

LOWENFELD, B.. *Our blind children: growing and learning with them*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1971.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Regina Stela. Sobre Mapas e Bússulas: Apontamentos a respeito da Abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae T.; CUNHA, Fernanda P. (orgs.). *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 64-79.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MASINI, Elcie A. F. S.. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. In: *Em Aberto*. Ano 13, n. 60, Brasília, out./dez. 1993.

_____. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Perceber: A fenomenologia como caminho. In: MASINI, Elcie A. F. S. (org.). *Perceber: Raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2012. pp. 15-27

MAUD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e história Interfaces. In: *Tempo*. v. 1, n. 2, Rio de Janeiro, 1996. pp. 73-98.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2 ed. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. In: *Domínios da Imagem*. Ano 1, n. 1, Londrina, nov. 2007. pp. 15-29

MOREIRA, A F B; CÂMARA M J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp. 38-66.

NEIVA, Eduardo. Imagem, história e semiótica. In: *Anais do Museu Paulista Nova Série*, n. 1. 1993. pp. 11-29

NOBREGA, Terezinha P. da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. In: *Estudos de Psicologia*. 13(2), 2008. Disponível em: <www.scielo.br/epsic. p. 141-148> Acesso em: 23 de jan. 2017.

NUNES, Sylvia da S.; LOMÔNACO, José F. B.. Desenvolvimento de Conceitos em Cegos Congênitos: Caminhos de aquisição do conhecimento. In: *Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. v. 12, n. 1, Janeiro/Julho, 2008. pp. 119-138.

O INCRÍVEL Exército de Brancaleone. Direção: Mario Monicelli. Roteiro: Agenore Incrocci; Furio Scarpelli; Mario Monicelli. Produção: Fair Film; Les Films Marceau; Vertice Film. Itália, 1966. 1 DVD (120min), son., color., 35mm.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae T. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 113-141.

PAGÈS, Joan. Educación, cidadania y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, Selva G.; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. pp. 17-31.

PANOFSKY, Erwin. Jan van Eyck's Arnolfini Portrait. In: *The Burlington Magazine for Connoisseurs*, v. 64, n. 372, mar. 1934. Pp. 117-127. Disponível em: <<http://www.jstor.org/>> Acesso em: 01 de fev. 2017.

_____. *Significado das artes visuais*. 4ed., São Paulo: Perspectiva, 2014.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PENNA, Fernando de Araujo. *Sob o nome e a capa do imperador: a criação do colégio de pedro segundo e a construção do seu currículo*. 185 p. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. 2008

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C.. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3*. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, pp. 29-47.

PIMENTEL, Lúcia G.. Fluir, Contextualizar e Experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae T.; CUNHA, Fernanda P. (orgs.). *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 211-227.

PROFETA, Mary da Silva. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, Elcie A. F. S. (org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2007. P. 209-236.

REILY, Lucia. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

RIZZI, Maria Christina. Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching. In: *Sala de Leitura, Instituto Arte na Escola*. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/>> Acesso em: 25 de jan. 2017.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: *Práxis Educativa*. v. 1, n. 2, Ponta Grossa, PR, jul.-dez. 2006. pp. 07-16.

SAC (Sociedade de Assistência aos Cegos). *Entidades que assistem deficientes visuais*. Fortaleza, 24 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.sac.org.br/>> Acesso em: 22 de fev. 2017.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: *III seminário Perspectivas do ensino de história*. Curitiba: UFPR, 1999. pp. 434-452.

_____. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2001. pp. 117-127.

SANTANELLA, Lucia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O Currículo da disciplina escolar história no colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a*

história e os estudos sociais. 294p. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. 2009.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e práticas educativas. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, nº128, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 2006. pp. 451-472.

SARRAF, Viviane, Panelli. *Audiodescription and sensory approach: different ways to understand contemporary art in the Modern Art Museum in Sao Paulo*. Icom Education, v. 25, 2014. pp. 113-124.

SCHIMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SENRA, Ana H.; MELLO, Evandro P. De; LIMA, Luciana F. S. De; AMARAL, Maria A. F. Do; PILAR, Patrícia O. *Inclusão e Singularidade: um convite aos professores da escola regular*. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

SEVERINO, Antônio J.. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O Papel dos Mediadores Culturais e da Ação Mediadora do Professor no Processo de Construção do Conhecimento Histórico pelos Alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. (orgs.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

SNYDER, Joel. *Audio Description: The Visual Made Verbal*. The International Journal of the Arts in Society, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.audiodescribe.com/about/articles/>> Acesso em: 23 de jan. 2017.

SOLER, M. A. *Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

VECHIA, Ariclê. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das ideias europeias. In: *Revista Educação em Questão*. v. 31, n 17, Natal. Jan./ Abr. 2008. p. 104-128

VECHIA, Ariclê.; LORENZ, Karl Michael. O currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante. In: *Anped Sul*, 4., Florianópolis, 2002. Anais... Florianópolis, 2002.

_____. (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

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

VILLELA, Heloisa de O. S.. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G.. *500 anos de Educação no Brasil*. 2ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 95-134.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*. v. V, Madrid: Visor, 1997.

WHO (World Health Organization). *Visual impairment and blindnesss*. Ago. de 2014 Disponível em <<http://www.who.int/en/>> Acesso em: 23 de jan. 2017.

ZENI, Maurício. *O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo* (segunda metade do século XIX). 1997. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro.

_____. *Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república*. 2005. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro.

ALMANAK LAEMMERT

LAEMMERT, Eduardo von; LAEMMERT, Henrique. *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro para o anno bissexto de 1844* (Almanak Laemmert). Ano 1. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert. 1844.

LAEMMERT, Eduardo von. *Almanak administrativo, mercantil e industrial da Côrte e Província do Rio de Janeiro para o anno de 1855* (Almanak Laemmert). Ano 12. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert. 1855.

LAEMMERT, Eduardo von. *Almanak administrativo, mercantil e industrial da Côrte e Província do Rio de Janeiro para o anno de 1859* (Almanak Laemmert). Ano 16. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert. 1859.

LAEMMERT, Eduardo von. *Almanak administrativo, mercantil e industrial da Côrte e da Capital da Província do Rio de Janeiro, com os municípios de Campos e de Santos para o anno de 1872* (Almanak Laemmert). Ano 29. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert. 1872.

CARDOSO, José Antônio dos Santos. *Almanak administrativo, mercantil e industrial da Côrte e Província do Rio de Janeiro, Inclusive a Cidade de Santos da Província de São Paulo, para o anno de 1881* (Almanak Laemmert). Ano 38. Rio de Janeiro: H. Laemmert & C.. 1881.

SAUER, Arthur (org.). *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Império do Brazil para 1889* (Almanak Laemmert). Ano 46. Rio de Janeiro: LAEMMERT & C.. 1889.

ARQUIVO NACIONAL – Série Educação

AN IE⁵ 2 de 1853 – folha: 06 - *Projeto de Regulamento Geral do Instituto dos Jovens cegos assinado por Xavier Sigaud e José Alvares de Azevedo de 26 de Dezembro de 1853*

AN IE⁵ 2 de 1853 – folha: 12 - *Carta de Xavier Sigaud e José Álvares de Azevedo ao Ministro do Império de 08 de Dezembro de 1853*

AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 004 - *Projeto de regulamento orgânico do Instituto Imperial dos Jovens Cegos do Brasil de 20 de Janeiro de 1854*

AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 10 - *Carta de Xavier Sigaud ao Ministro do Império de 30 de Março de 1854*

AN IE⁵ 2 de 1854 – folhas: 19-20 - *Carta de Manoel Álvares de Azevedo ao Ministro do Império Luiz Pedreira de Couto Ferraz de 31 de Maio de 1854*

AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 35 - *Carta de Xavier Sigaud ao Ministro do Império sobre os objetos vindos de Paris de 02 de Outubro de 1854*

AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 40 – *Projeto de Regulamento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil assinado por José A. de Azevedo (sem data)*

AN IE⁵ 2 de 1854 – folha: 44 – *Carta de José Álvares de Azevedo ao Ministro do Império (sem data)*

AN IE⁵ 2 de 1855 – folha: 002 - *Relatório sobre o Imperial Instituto dos meninos cegos apresentado ao Ministro do Império referente ao ano de 1855*

AN IE⁵ 2 de 1856 – folha: 36 – *Recebimento de caixa vinda de Paris*

AN IE⁵ 2 de 1856 – folha: 42 – *Carta enviada ao Ministro do Império referente ao ano de 1856*

AN IE⁵ 2 de 1857 – folha: 28 - *Ofício de Claudio Luis da Costa ao Ministro do Império, datado de 30 de Janeiro de 1857*

AN IE⁵ 2 de 1857 – folha: 40 - *Relatório dos dados estatísticos até hoje fornecidos a este Instituto, dos meninos cegos existentes, e carecidos de instrução*

AN IE⁵ 2 de 1857 – folhas: 82-87 - *Lista de livros contidos na biblioteca do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*

AN IE⁵ 3 de 1858 – folha: 012 - *Carta do diretor ao comissário do governo Marques de Abrantes de 29 de Setembro de 1858*

AN IE⁵ 3 de 1859 – folha: 29-33 - *Relatório sobre o estado actual do Imperial instituto dos meninos cegos*

AN IE⁵ 3 de 1859 – folha: 92-98 - *Relatório de 20 de Maio de 1859*

AN IE⁵ 5 de 1863 – folhas: 11-17 - *Relatório de 1º de Janeiro de 1863*

AN IE⁵ 5 de 1863 – folha: 158 – *Relatório de 27 de Outubro de 1863*

AN IE⁵ 5 de 1863 – folhas: 186-195 - *Relatório de 27 de Outubro de 1863*

AN IE⁵ 5 de 1863 – folha: 214 – *Carta de Cláudio Luiz da Costa ao Carta ao Conselheiro do Estado, Marques de Olinda (Ministro e secretario do estado dos negócios do império), enviada em 10 de novembro de 1863*

AN IE⁵ 5 de 1864 – folhas: 300-311 – *Relatório de 18 de Junho de 1864*

AN IE⁵ 5 de 1864 – folha: 554 – *Julgamento dos exames de 1864*

AN IE⁵ 6 de 1865 – folhas: 257-260 - *Resultado dos exames públicos de 1865*

AN IE⁵ 6 de 1867 – folha: 624 - *Carta de Claudio Luiz sobre Aumentos dos vencimentos e criação de empregos no Instituto dos Meninos Cegos de 9 de maio de 1867*

AN IE⁵ 9 de 1873 – folha: 25 - *Carta ao Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império de 28 de Abril de 1873*

AN IE⁵ 9 de 1873 – folha: 47 – *Relatório de 21 de Julho de 1873*

AN IE⁵ 51 de 1884 – folha sem número - *Relatório de 31 de março de 1884.*

BIBLIOTECA NACIONAL

COSTA, Cláudio Luiz da. *Exposição do Estado do Imperial Instituto dos meninos cegos no ano de 1858 pelo seu diretor Dr. Cláudio Luiz da Costa.* Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Const. De J. Villeneuve. 1858. 35p.

PERGUNTAS PARA OS EXAMES DE 1847 DO IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II. Rio de Janeiro: Typ. Nacional. 1847. 88p.

REORGANIZAÇÃO DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS. *Parecer e Projeto de lei apresentado à câmara dos deputados na sessão de 18 de agosto de 1873, pelas comissões reunidas de instrução pública e da Fazenda.* Rio de Janeiro: Typ. Nacional. 1873. 14p.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional de saúde: 2013: ciclos de vida: Brasil e grandes regiões.* Rio de Janeiro: IBGE, 2015a.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico.* Brasília : O Instituto, 2014.

BRASIL, MEC, SEESP. *Grafia Braille para Língua Portuguesa.* Brasília: SEESP, 2006a. 106p.

BRASIL, MEC, SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, MEC, SEESP. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.* 2 ed., Brasília : MEC, SEESP, 2006b. 208 p.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

OMS. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10.* 2016. Disponível em <<http://www.datasus.gov.br>> Acesso em: 23 de jan. de 2016.

SÁ, Elizabet, D.; CAMPOS, Izilda M. de; SILVA, Myriam Beatriz C.. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.* Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II : História*. São Paulo : SME/ DOT, 2007.

USP. *Resolução nº 4871, de 22 de outubro de 2001*. São Paulo: USP, 2001. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/>> Acesso em: 23 de jan. 2017.

ENTREVISTAS

Professor Tirésias. *Entrevista: Professor de História (Escola I)*. Áudio/Gravador, 1 hora e 5 minutos, São Paulo/SP, Brasil, 18 ago. 2016. Entrevista concedida a Gabriel Bertozzi.

Professora Bessia. *Entrevista: Professor de AEE (Escola I)*. Áudio/Gravador, 50 minutos, São Paulo/SP, Brasil, 18 ago. 2016. Entrevista concedida a Gabriel Bertozzi.

Professora Déa. *Entrevista: Professor de História (Escola II)*. Áudio/Gravador, 25 minutos, São Paulo/SP, Brasil, 17 ago. 2016. Entrevista concedida a Gabriel Bertozzi.

Professora Flora. *Entrevista: Professor de AEE (Escola III)*. Áudio/Gravador, 45 minutos, São Paulo/SP, Brasil, 23 ago. 2016. Entrevista concedida a Gabriel Bertozzi.

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II (NUDOM)

ABREU E LIMA, Jose I. de. *Compendio da Historia do Brasil*. Rio de Janeiro 1852. Typographia Universal de LAEMMERT.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brazil para uso das escolas de Instrução Primária*. Livraria Garnier. De 1914 a 1922.

PERGUNTAS PARA OS EXAMES DE 1849 DO IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II. Rio de Janeiro: Typ. Nacional. 1849.

PEREIRA. Octacilio A.. *Almanach do Pessoal Docente e Administrativo do Collegio Pedro II até 31 de Dezembro de 1920*. N. 1. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunais. 1921.

LEGISLAÇÃO DO IMPÉRIO

BRASIL. Aviso de 18 de Dezembro de 1854. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854*. Vol. 1, pt. III. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1854a. p. 270-288.

BRASIL. *Constituição politica do Império do Brazil (de 25 de março de 1824)*. **1824**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 23 de Jan. De 2016.

BRASIL. Decreto de 2 de Dezembro de 1837. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1837*. Vol. 1, pt. II. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1861. p. 59-61.

BRASIL. Decreto de nº 9 de 21 de Novembro de 1889. *Coleção de Leis do Brasil – 1889*. Rio de Janeiro. 1889. p. 8. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824->

1899/decreto-9-21-novembro-1889-511037-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 01 de Ago. de 2015.

BRASIL. Decreto nº 62 de de 1º de Fevereiro de 1841. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1841*. Vol. 1, pt. II. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1842. p. 13

BRASIL. Decreto nº 598 de de 25 de Março de 1849. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1849*. pt. II. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1850. p. 69

BRASIL. Decreto nº 630, de 17 de Setembro de 1851. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1851*. Vol. 1, pt. I. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1852. p. 56.

BRASIL. Decreto nº 1331-A de 17 de Fevereiro de 1854. . In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854*. Vol. 1, pt. I. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1854b. p. 45

BRASIL. Decreto nº 1428 de 12 de Setembro de 1854. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854*. Vol. 1, pt. I. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1854c. p. 295

BRASIL. Decreto nº 1556 de 17 de fevereiro de 1855. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1855*. Vol. 1, pt. II. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1856. p. 80

BRASIL. Decreto nº 2006 de 24 de Outubro de 1857. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1857*. Vol. 1, pt. II. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1857. p. 384

BRASIL. Decreto nº 2.410 de 27 de Abril de 1859. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1859*. Vol. 1, pt. II. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1859. p. 398.

BRASIL. Decreto nº 2771 de 29 de Setembro de 1877. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1877*. Vol. 1, pt. I. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1877. p. 38

BRASIL. Decreto nº 4.095, de 1º de Fevereiro de 1868. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1868*. Vol. 1, pt. II. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1868. p. 69

BRASIL. Decreto nº 6884 de 20 de Abril de 1878. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1878*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1879. p. 207

BRASIL. Decreto nº 7247 de 19 de Abril de 1879. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879*. Vol. 1, pt. II. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1880. p. 196

BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827*. Vol. 1, pt. I. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1871. p. 71-73.

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de Agosto 1834. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1834*. Vol. 1, pt. I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1866. p. 15-23.

BRASIL. Regulamento nº 8 – de 31 de Janeiro de 1838. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1838*. Tomo. 1, pt. II. Secção 6. Rio de Janeiro: Typographia nacional. 1838. p. 61-96.

LEGISLAÇÃO DA REPÚBLICA

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto de nº 408 de 17 de Maio de 1890. *Collecção de Leis da República dos Estados Unidos do Brazil – 1890*. Vol. 1, fasc. V. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1895a. p. 1028

BRASIL. Decreto de nº 981 de 8 de Novembro de 1890. *Collecção de Leis da República dos Estados Unidos do Brazil – 1890*. Vol. Fasc. XI. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1895b. p. 3474

BRASIL. Decreto de nº 1075 de 22 de Novembro de 1890. *Collecção de Leis da República dos Estados Unidos do Brazil – 1890*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1895c. p. 3865

BRASIL. *Decreto nº 7611, de 17 de Novembro de 2011*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 23 de Jan. de 2017.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 23 de Jan. de 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional*. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 23 de Jan. de 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 23 de Jan. de 2017.

BRASIL, *Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 23 de Jan. de 2017.

SÃO PAULO. *Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004*. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em: 23 de jan. 2017.

SÃO PAULO. *Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em: 23 de jan. 2017.

SÃO PAULO. *Portaria municipal nº 2496 de 02 de abril de 2012*. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em: 23 de jan. 2017.

SÃO PAULO. *Portaria municipal nº 3.611 de 29 de maio de 2015*. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em: 23 de jan. 2017.

ANEXO A

Autorização da pesquisa dada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



São Paulo, 20 de julho de 2014. / 9

Ofício nº 0667/2015/ SME-G

Ref.: FEUSP / Programa de Pós-Graduação em Educação / Apresentação do mestrando Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão para a realização de pesquisa.

Senhor Coordenador

Acuso o recebimento de correspondência apresentando Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, com vistas à realização de pesquisa para o desenvolvimento do projeto "Usos da iconografia no ensino de História para alunos com deficiência visual", sob a orientação da Profª Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, solicitando, para tanto, a relação de escolas que contam com esse público alvo em seu quadro discente, em especial, os matriculados no 6º ano do ensino fundamental e que frequentem as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIS, que segue anexa.

Autorizando o desenvolvimento da pesquisa e a realização dos levantamentos pertinentes, ressalto que, ao final dos trabalhos, seja encaminhada a esta Secretaria a cópia do material coletado, bem como a do relatório final, com a devolutiva aos profissionais envolvidos e atuantes na área de educação especial no âmbito desta Secretaria.

Esclareço, ainda, que os registros apurados somente poderão ser utilizados no âmbito da pesquisa aqui noticiada, ficando vedada sua divulgação para finalidade diversa.

Por oportuno, apresento as cordiais saudações.

Emília Cipriano Sanches
Secretária Municipal de Educação - Substituta
SME

Ilmo. Senhor
Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira
Coordenador
Programa de Pós-Graduação em Educação da USP
Avenida da Universidade, 308 – São Paulo-SP
CEP 05508-040

Conte com a atenção da
Comissão de
Assessoria
18/08/2015

DM/dm

APÊNDICE B**Modelo da solicitação e autorização da pesquisa enviada a cada diretor****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

À Escola Municipal de Ensino Fundamental _____

Prezado(a) Diretor(a) _____,

Eu, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação da Professora Doutora Cássia Geciauskas Sofiato, venho por meio desta, solicitar autorização para a realização da coleta de dados de minha pesquisa de mestrado na Escola Municipal de Ensino Fundamental _____. Os instrumentos para a coleta de dados serão a entrevista com os professores de História e do Atendimento Educacional Especializado, observação de suas aulas/atendimentos e também o desenvolvimento de atividade pedagógica junto ao docente da disciplina de História durante o primeiro semestre de 2016.

A pesquisa que desenvolvo intitula-se “Usos da iconografia no Ensino de História para alunos com cegueira” e tem como objetivo principal: compreender e analisar as práticas pedagógicas e os recursos desenvolvidos por professores de História do 7º ano do ensino fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam na rede pública de ensino de São Paulo, quando estes profissionais têm em suas salas de aula alunos cegos e utilizam a iconografia como material didático.

Cabe ressaltar que será garantida a confidencialidade, o anonimato e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas, além disso, o emprego dos dados ocorrerá somente para fins previstos nesta pesquisa ou publicação de artigo científico.

Agradecendo desde já a atenção e colaboração, uma vez que sem ela o desenvolvimento do processo estaria prejudicado, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessário.

Atenciosamente,

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

São Paulo,

Eu, _____, RG nº _____, dou meu consentimento para a execução da pesquisa *Usos da iconografia no e Ensino de História para alunos com cegueira*, sob a responsabilidade do pesquisador Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão (aluno do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP), sob a orientação da Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Declaro que recebi uma cópia desta solicitação de autorização de pesquisa.

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisador: Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

Fone:

Email: gabriel.bertozzi@gmail.com

APÊNDICE C

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professor de História

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada *Usos da iconografia no Ensino de História para alunos com cegueira*, desenvolvida por Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ Compreender e analisar as práticas pedagógicas e os recursos desenvolvidos por professores de História do 7º ano do ensino fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam na rede pública de ensino do município de São Paulo, quando estes profissionais têm em suas salas de aula alunos com deficiência visual e utilizam a iconografia como material didático;
- ✓ Observar os usos da imagem feitos pelos professores de História e do AEE em suas salas de aula e as possíveis práticas de acessibilização deste material;
- ✓ Analisar as práticas envolvendo o trabalho com documentos históricos no ambiente escolar, principalmente com fontes iconográficas nas aulas de História;
- ✓ Sinalizar a possível relação entre os professores de História e do AEE no desenvolvimento de materiais e atividades para os alunos cegos;
- ✓ Refletir sobre estratégias e recursos pedagógicos provenientes de uma abordagem multissensorial de ensino possíveis de serem utilizados na educação de alunos cegos, principalmente no que se refere à disciplina História e nas práticas envolvendo o uso da iconografia.

Sua participação neste trabalho consistirá em permitir a observação de sua atuação junto ao aluno com deficiência visual durante as aulas de História, responder à entrevista feita pelo pesquisador e permitir a realização, durante o período de duas aulas, de uma atividade pedagógica, sendo esta vídeo-gravada, e previamente elaborada por você e pelo pesquisador. Todo este material será gravado e documentado com a sua autorização, e posteriormente será organizado e analisado, buscando compreender as práticas pedagógicas realizadas com alunos

cegos em escolas consideradas inclusivas, principalmente quando há o uso da iconografia como material didático.

Há riscos mínimos de desconfortos previsíveis, porém caso ocorram, os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento, por sua solicitação ou pelo pesquisador, que tomará as providências necessárias.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de remuneração e, portanto, o pesquisador não prevê nenhuma forma de reembolso, nem nenhum tipo de ressarcimento, bem como, qualquer ônus financeiro relacionado à pesquisa.

O pesquisador responsável garante o *sigilo da sua identidade e de seus dados confidenciais* que, de algum modo, possam lhe provocar constrangimentos ou prejuízos, garantindo que os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Também será preservado o anonimato dos alunos envolvidos, sem que haja identificação ou uso da imagem dos mesmos no momento de divulgação da pesquisa. Os resultados obtidos serão apresentados em forma de dados na dissertação e por meio de publicações em periódicos científicos, atentando aos princípios éticos da pesquisa, com base na Resolução CNS n° 466 de 2012. As entrevistas e gravações serão guardadas por cinco anos, para eventual publicação de artigo e a partir de então serão descartadas. Você terá a *liberdade de interromper a participação neste estudo a qualquer momento*, sem prejuízo de qualquer espécie. Poderá também solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Este termo possui duas vias. Uma será entregue a você depois de assinada.

Eu, _____, RG nº _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa *Usos da iconografia no e Ensino de História para alunos com cegueira*, sob a responsabilidade do pesquisador Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão (aluno do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP), sob a orientação da professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisador: Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

Fone:

Email:

APÊNDICE D

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professor de AEE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada *Usos da iconografia no Ensino de História para alunos com cegueira*, desenvolvida por Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ Compreender e analisar as práticas pedagógicas e os recursos desenvolvidos por professores de História do 7º ano do ensino fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam na rede pública de ensino do município de São Paulo, quando estes profissionais têm em suas salas de aula alunos com deficiência visual e utilizam a iconografia como material didático;
- ✓ Observar os usos da imagem feitos pelos professores de História e do AEE em suas salas de aula e as possíveis práticas de acessibilização deste material;
- ✓ Analisar as práticas envolvendo o trabalho com documentos históricos no ambiente escolar, principalmente com fontes iconográficas nas aulas de História;
- ✓ Sinalizar a possível relação entre os professores de História e do AEE no desenvolvimento de materiais e atividades para os alunos cegos;
- ✓ Refletir sobre estratégias e recursos pedagógicos provenientes de uma abordagem multissensorial de ensino possíveis de serem utilizados na educação de alunos cegos, principalmente no que se refere à disciplina História e nas práticas envolvendo o uso da iconografia.

Sua participação neste trabalho consistirá em permitir a observação de sua atuação junto ao aluno com deficiência visual durante o Atendimento Educacional Especializado e responder a uma entrevista feita pelo pesquisador. Todo o material será gravado e documentado com a sua autorização, e posteriormente será organizado e analisado, buscando

compreender as práticas pedagógicas realizadas com alunos cegos em escolas consideradas inclusivas, principalmente quando há o uso da iconografia como material didático.

Há riscos mínimos de desconfortos previsíveis, porém caso ocorram, os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento, por sua solicitação ou pelo pesquisador, que tomará as providências necessárias.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de remuneração e, portanto, o pesquisador não prevê nenhuma forma de reembolso, nem nenhum tipo de ressarcimento, bem como, qualquer ônus financeiro relacionado à pesquisa.

O pesquisador responsável garante o *sigilo da sua identidade e de seus dados confidenciais* que, de algum modo, possam lhe provocar constrangimentos ou prejuízos, garantindo que os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Também será preservado o anonimato dos alunos envolvidos, sem que haja identificação ou uso da imagem dos mesmos no momento de divulgação da pesquisa. Os resultados obtidos serão apresentados em forma de dados na dissertação e por meio de publicações em periódicos científicos, atentando aos princípios éticos da pesquisa, com base na Resolução CNS n° 466 de 2012. As entrevistas e gravações serão guardadas por cinco anos, para eventual publicação de artigo e a partir de então serão descartadas. Você terá a *liberdade de interromper a participação neste estudo a qualquer momento*, sem prejuízo de qualquer espécie. Poderá também solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Este termo possui duas vias. Uma será entregue a você depois de assinada.

Eu, _____, RG nº _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa *Usos da iconografia no e Ensino de História para alunos com cegueira*, sob a responsabilidade do pesquisador Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão (aluno do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP), sob a orientação da professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisador: Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

Fone:

Email:

APÊNDICE E**Roteiro de entrevista – Professor de História****Entrevista****Professor História****Dados da Escola**

Nome:
Endereço:
Ano de Fundação da escola:
Sempre pertenceu à rede municipal?
Níveis de escolarização que a instituição possui:
Número de alunos da escola:
Quanto tempo a escola tem experiência atendendo alunos com deficiência visual?
Número de alunos com deficiência matriculados:
Número de alunos com deficiência visual matriculados:
Total de alunos na sala da pesquisa:
Tem alguma SAAI na escola? De qual tipo? Quando foi fundada?

Dados do Professor

Nome:
Data de nascimento:
Formação:
• Curso Superior:
Instituição:
• Cursos de formação continuada:
• Pós Graduação (especialização, mestrado, doutorado):
Instituição:
• Tem alguma formação, curso ou especialização na área de Educação Especial?
Atividade profissional:
• Tempo de trabalho como docente na área de História:
• Tempo de trabalho na escola:
• Distribuição das horas de trabalho por semana:
• Para quais anos ministra aulas?
• Livro didático utilizado:
• Realiza outra atividade profissional? Onde? Qual atuação?

Perguntas

1. Quais recursos existem na escola para serem utilizados em sala (Ex. Data show, xerox... etc)? E especificamente para trabalho com imagens? Utiliza algum destes recursos?
2. Tem experiência docente com alunos com deficiência em sala de aula? E com deficiência visual? Quanto tempo?
3. Em geral, quais atividades são realizadas nas aulas de História? (ou quais são as principais atividades realizadas?) (Ex. debates, leitura compartilhada, aula expositiva, seminários... etc) (dar destaque ao que é feito no sétimo ano).
4. Quais foram as atividades avaliativas realizadas (destaque para o sétimo ano)?
5. Como é feita a supervisão e avaliação da produção do aluno cego? E do seu caderno?
6. Em geral, como é o desempenho do aluno cego na disciplina?
7. Qual conteúdo de História foi trabalhado desde o início do ano nos sétimos anos e qual está sendo trabalhado no atual bimestre?
8. Utiliza ou já utilizou imagens nas suas aulas? Com qual frequência? Em qual tipo de atividade?
9. Trabalha com o livro didático escolhido? Com qual frequência? Em qual tipo de atividade?
10. Trabalha com as imagens presentes no livro didático com todos os alunos? Com o aluno cego? Realiza alguma forma de torná-la acessível?
11. Trabalha com leitura de documentos em sala de aula? Qual frequência? Em que tipo de atividade?
12. Trabalha com leitura de documentos iconográficos? Qual frequência? Em que tipo de atividade?
13. Modifica ou realiza atividades diferenciadas em virtude da presença do aluno cego em sala?
14. Realiza atividades que envolva a exploração dos demais sentidos, que não o visual? Quais?
15. Daria destaque a alguma atividade que considera “inclusiva” e que foi trabalhada com o sétimo ano em questão?
16. Já utilizou algum recurso ou realizou alguma atividade para tornar imagens presentes no ensino do aluno cego acessíveis? Qual tipo?
17. Já utilizou algum recurso da SAAI para a prática em sala de aula?
18. Realiza ou já realizou parcerias com o professor da SAAI da sua escola ou de outra (especificamente com o professor que atende o aluno cego da pesquisa) para tirar dúvidas ou desenvolver atividades para a sala onde se encontra o aluno com deficiência visual?

APÊNCIDE F**Roteiro de entrevista – Professor de AEE****Entrevista****Professor AEE****Dados do aluno**

Nome:
Data de nascimento:
Cidade de Origem:
Familiares com quem mora: (se tem pai, mãe, irmãos...etc)
Bairro onde mora:
Causa e momento da cegueira:
Escola onde está matriculado:
Quanto tempo está frequentando a SAAI?
Usa transporte da prefeitura para chegar a SAAI?
Tem livros didáticos em braille (História)?
Frequenta alguma instituição especializada? Qual tipo de atendimento realiza?

Dados da Escola

Nome:
Endereço:
Ano de Fundação da escola:
Sempre pertenceu à rede municipal?
Níveis de escolarização que a instituição possui:
Número de alunos da escola:
Quanto tempo a escola tem experiência atendendo alunos com deficiência visual?
Número de alunos com deficiência matriculados:
Número de alunos com deficiência visual matriculados:
Quanto tempo a SAAI de DV da escola existe?
Sempre foi SAAI de DV?
Existe outro tipo de SAAI na escola?
Número de alunos atendidos na SAAI: (Identificar o número com baixa visão, cegueira e deficiência múltipla). Algum deles não apresenta deficiência visual?

Dados do Professor

Nome:

Data de nascimento:

Formação:

- Curso Superior:
Instituição:
- Cursos de formação continuada:
- Pós Graduação (especialização, mestrado, doutorado):
Instituição:
- Cursos de formação ou especialização na área de deficiência/deficiência visual:
Instituição:

Atividade profissional:

- Tempo de trabalho como docente:
- Tempo de trabalho em SAAIs ou com atendimento especializado:
- Tempo de trabalho em SAAI de DV/com atendimento especializado com DV:
- Tempo de trabalho na escola:
- Tempo de trabalho na SAAI da escola:
- Distribuição das horas de trabalho por semana:
- Realiza outra atividade profissional? Onde? Qual atuação?

Perguntas

1. Quais recursos voltados para o ensino da pessoa com deficiência visual existem na SAAI? E especificamente para cegos?
2. Algum destes recursos tem a preocupação em acessibilizar imagens ou é útil para torná-las acessíveis? Quais? Como são utilizados?
3. Em geral, quais atividades são realizadas na SAAI da escola?
4. Que tipo de atividade é realizada atualmente (a partir deste ano) com o aluno cego? Alguma em especial envolve a disciplina História?
5. Em geral, como é o desempenho do aluno cego na SAAI e na escola?
6. Como é supervisionada e avaliada a produção do aluno na escola? Por exemplo, seu caderno.
7. Utiliza ou já utilizou imagens no atendimento? Com qual frequência? Em qual tipo de atividade?
8. Que tipo de recursos/práticas utiliza para tornar imagens acessíveis ao aluno cego? Houve alguma específica para área de História?
9. Realizou ou realiza atividades que envolva a exploração dos demais sentidos, que não o visual? Quais?
10. Participa de reuniões ou cursos de formação da área de Educação Especial pelo CEFAI ou pela Secretaria Municipal de Educação? Quais?
11. Faz ou fez algum tipo de trabalho de sensibilização ou formação na área de Educação Especial/deficiência visual com a comunidade escolar (alunos, profissionais da escola ou pais/responsáveis)?
12. Realiza ou já realizou parcerias com os professores da escola para desenvolver atividades para os alunos com deficiência visual? E com o professor de História?

APÊNDICE G**Folha com as perguntas sobre a pintura *A Família de Luís XIV***

Nome:

Data:

Preencha os dados da obra de arte

Título:

Autor:

Ano que foi feita:

Material usado:

Onde foi feita:

Local onde está hoje:

Responda:

Explique porque Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da mitologia.

APÊNDICE H**Folha com as perguntas sobre a pintura *O Casal Arnolfini***

Nome:

Data:

Preencha os dados da obra de arte

Título:

Autor:

Ano que foi feita:

Material usado:

Onde foi feita:

Local onde está hoje:

Responda:

Por que a pintura foi feita? Escolha a versão da história do quadro que você acredita ser verdadeira e explique.

APÊNDICE I

Sequência Didática para a Escola I

Sequência Didática: Escola I – Aula de História – 7º ano (Duração: 1h30)



A família de Luis XIV, Jean Nocret - óleo sobre tela - 305 x 420 cm - 1670 – Palácio de Versalhes

1. Henriqueta Maria de França: Tia de Luís XIV.
 - Anfitrite: Chamada em Roma de Salácia, é esposa de Netuno (Poseidon) e deusa dos mares.
2. Filipe de Orleães: Irmão de Luis XIV.
 - Estrela d'Alva: Chamado na Grécia de Eósforo ou Fósforo, é o deus menor da luz e da manhã.
3. Maria Luísa de Orleães, Filha de Filipe de Orleães, sobrinha de Luis XIV.
 - Zéfiro: A personificação do vento oeste.
4. Henriqueta Ana de Inglaterra: Esposa de Filipe de Orleães.
 - Flora: Deusa das flores e da primavera.
5. Ana de Áustria, rainha de França: Mãe de Luis XIV
 - Cibele: Chamada na Grécia de Reia, é a grande mãe, mãe de Zeus e dos deuses.
6. Francisca Madalena de Orleães, Margarida Luísa de Orleães e Isabel Margarida de Orleães: Primas de Luis XIV
 - As três Graças: filhas de Júpiter (Zeus), deusas do banquete, encanto, gratidão, prosperidade familiar e sorte.
7. Luis XIV: Rei da França
 - Apolo: Ou Febo na Grécia, é o deus do sol e a luz da verdade.
8. Ana Maria Luísa de Orleães: era prima-irmã de Luís XIV.
 - Diana: Deusa da Lua e da Caça, irmã gêmea de Febo (Apolo). Conhecida como Artemis.
9. Maria Teresa de Áustria: Esposa de Luis XIV
 - Juno: Esposa de Júpiter (Zeus), deusa do matrimônio e do céu. Conhecida como Hera.
10. Luís, Grande Delfim de França: Filho primogênito de Luis XIV
 - Himeneu: Deus grego do casamento e filho de Apolo.
11. Filipe Carlos: 5º Filho de Luis XIV
 - Cupido
12. Maria Teresa de França (1667 – 1672): Filha de Luis XIV
13. Maria Ana e Ana Isabel: Filhas de Luis XIV
14. Ana Maria e Filipe Carlos de Orleães: filhos de Filipe de Orleães
 - Cupido

ATIVIDADE

Objetivo

Trabalhar com alguns conceitos da disciplina de História:

- Luis XIV e Absolutismo Francês
- Mecenato
- Retomada aos clássicos

Materiais

- Objetos: Tridente, Chifre, Estrela, Coroa de Flores, Globo, Leão, Cetro, Lira, Coroa de Louros e Penas (pavão).
- Cartão com Questões para os objetos em tinta e braille (1 por grupo).
- Conjunto de fichas dos objetos e dos deuses em tinta e braille (1 por grupo).
- Folha com imagem xerocada e legenda (1 para cada aluno vidente).
- Reprodução Tátil com legenda em braille (1 para o aluno cego).
- Conjunto de textos em tinta e braille (1 por grupo)
- Folha com perguntas com espaço para resposta em tinta (1 para cada aluno vidente)
- Folha com perguntas em braille (1 para o aluno cego)

Questões para os objetos

- Descreva o objeto: Tamanho, forma, peso, cheiro, cores, material que é feito.
- O que é o objeto?
- Para que serve este objeto? (levantar hipóteses)

Fichas objetos – deuses (6 de cada – 12 ao todo)

Tridente (plástico)	Anfitrite
Chifre (cone de papelão) e Estrela (papelão + tinta dourada)	Estrela d'Alva
Coroa de Flores (plástico/artificial + odor)	Flora
Globo (tátil) e Leão (pelúcia)	Reia/Cibebe
Cetro (bambu + tinta relevo dourada + papelão), Lira (papelão + tinta relevo dourada + corda de violão) e Coroa de louros (plástico)	Apolo
Penas de Pavão (4 penas verdes)	Hera/Juno

- Anfitrite: era filha da ninfa Dóris e de Nereu. É esposa de Poseidon e deusa dos mares. É representada portando um tridente, símbolo de sua soberania sobre os mares.
- Estrela d'Alva: Conhecido como Eósforo ou Fósforo, a estrela da manhã, é filho de Eos, deusa da Aurora, e irmão de Héspero, a Estrela Vésper. É o deus menor da luz e da manhã, que anuncia a chegada do sol.
- Flora: Na mitologia romana, é uma ninfa das Ilhas Afortunadas. Esposa de Zéfiro e deusa das flores e da primavera. Na Grécia é chamada de Clóris.
- Cibebe: ou Reia para os gregos, é conhecida como a grande Mãe dos deuses ou a Mãe-Terra. Era representada com uma coroa de muralhas, com leões por perto ou num carro puxado por esses animais.
- Apolo: Filho de Júpiter (Zeus), deus do sol e a luz da verdade. Era o deus da morte súbita, das pragas e doenças, mas também o deus da cura e da proteção contra as forças malignas. Geralmente é representado como um homem jovem, às vezes com um manto, um arco e uma aljava de flechas, ou uma lira.
- Juno: Conhecida pelos gregos como Hera é esposa de Júpiter (Zeus) e rainha dos deuses. Deusa da maternidade, do céu e do matrimônio, é representada pelo pavão, sua ave favorita.

Dados da Obra e Perguntas

Preencher dados da obra

Título:	Autor:	Ano:
Material usado:	Local onde foi feita:	Local onde está hoje:

- Explique porque Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da mitologia.

Textos de referência

BURKE, Peter. *A fabricação do Rei*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

“Luís era encarado com um soberano sagrado, e sua corte era vista como um reflexo do cosmo. Por isso era comparado muitas vezes aos deuses Júpiter, Apolo e ao próprio Sol. (BURKE, 1994).

"O rei era visto pela maioria de seus contemporâneos como uma figura sagrada. Atribuía-lhe o poder de curar os que sofriam de doenças de pele graças a seu "toque real"". (BURKE, 1994, p. 20).

Trecho 1

Encomendado por Felipe de Orleães, irmão do rei, para o seu castelo de Saint-Cloud, a pintura “A Família de Luis XIV” faz parte das grandes composições que os príncipes costumavam decorar suas casas no século XVII.

Desde a Renascença, a cultura da antiguidade clássica é uma das principais fontes de inspiração para os artistas. Os grandes senhores como monarcas usavam pinturas sobre a mitologia e a história clássica para decorar suas casas. Muitas vezes eles próprios eram representados como personagens mitológicos.

Trecho 2

Através da arte, os monarcas queriam mostrar que a sua fama e suas qualidades eram iguais aos dos deuses e heróis que os gregos e romanos contavam em suas histórias .

O Pintor Jean Nocret se baseou na mitologia para realizar seu trabalho. Os deuses pintados não são presididos por Júpiter, rei dos deuses na mitologia romana, mas por Apolo. No quadro, a relação entre Louis XIV e seus familiares não correspondem ao parentesco dos deuses.

Trecho 3

O pintor representa os parentes de Luis XIV de acordo com a importância que o rei dava a cada membro da família. Ana de Áustria, mãe de Luis XIV, aparece vestida de Cibele, mãe dos deuses, e Maria Teresa como Juno, rainha dos deuses. Felipe de Orleães, patrocinador do quadro, é pintado vestido de uma divindade menor, ele é a estrela da manhã anunciando o nascer do sol.

A Luis XIV é atribuída a famosa frase: “O Estado sou eu”

Trecho 4

Sequência Didática

PRIMEIRA AULA (45min)

0. ORGANIZAÇÃO

- Separar a sala em grupos de 3 a 4 alunos (6 a 7 grupos no máximo)
- Colocar as três *questões* no quadro e entregar os objetos junto a pequena folha (em braille e tinta) com as *questões* transcritas para cada grupo.

Questões:

- Descreva o objeto: Tamanho, forma, peso, cheiro, cores, material que é feito.
- O que é o objeto?
- Para que serve este objeto?

1. ETAPA 1 - Atividade de percepção dos objetos

- Pedir para que os alunos descrevam os objetos em cada grupo, identificando o que são e criando hipóteses sobre sua utilidade. Pedir para que uma pessoa do grupo responda a questão por escrito. Fazer um rodízio dos objetos a fim de que todos os grupos analisem todos os objetos. Este momento serve para sensibilizar e criar familiaridade entre os objetos e alunos, pela estimulação dos vários sentidos.

2. ETAPA 2 - Atividade de conceituação dos objetos

- Entregar em cada grupo de alunos, as fichas com os nomes dos objetos e as fichas com a identificação dos deuses gregos. Explicar um pouco sobre a história de cada deus, talvez mostrando imagens dos mesmos no data show. Pedir para que cada grupo faça as conexões entre o objeto e o deus correspondente, explicando o porquê.

Ex.

Tridente

Ficha 1

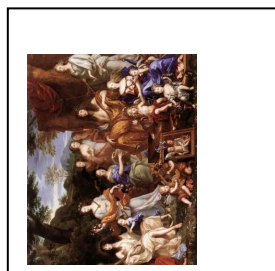
Anfitrite era filha da ninfa Dóris e de Nereu. É esposa de Poseidon e deusa dos mares. É representada portando um tridente, símbolo de sua soberania sobre os mares.

Ficha 2

- Após algum tempo discutir com toda a sala quais foram as hipóteses de conexão feitas pelos alunos e colocar no quadro as associações feitas entre objetos e divindades.

3. ETAPA 3 - Descrição da iconografia

- Pedir para que os alunos peguem a imagem no livro/entregar a imagem xerocada (entregar uma relação dos personagens), juntamente com um esquema tátil.



- Por meio de uma conversa com a sala, apresentar a imagem no data show e descrevê-la, levantando questões e identificando personagens, objetos e cenário.

SEGUNDA AULA (45min)

4. ETAPA 4 - Contextualização da iconografia

Entregar os textos de referência a fim de que seja feita uma leitura compartilhada e os alunos discutam em grupo cada texto. Realizar uma interpretação da imagem.

Trechos dos textos

(Um diferente para cada aluno)

5. ETAPA 5 - Debate sobre a iconografia

- Trabalhar a imagem oralmente com toda a sala, pontuando seus dados de produção e levantando questões sobre a imagem. Basear nas perguntas:
 - O que está sendo representado?
 - Quem é o autor?
 - Quando e onde a pintura foi feita?
 - Por que a imagem foi feita?
 - Para quem o quadro foi feito?
 - A imagem foi inventada ou é um retrato da realidade?
 - O que te chamou atenção nesta imagem?
 - Qual sua importância para a História? (Por que a imagem perdurou até hoje?)

- Refletir sobre o Barroco e seus elementos estéticos

6. ETAPA 6 - Atividade para ser entregue

- Entregar a folha com a atividade para cada aluno para que possam discutir em grupo e responder a pergunta de forma escrita.
 - DADOS DA OBRA: Título, Autor, Ano que foi feita, Material usado, Onde foi feita e Local onde está hoje
 - PERGUNTA: Explique porque Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da mitologia.

Perguntas e Respostas

- Pedir para que cada aluno responda a folha impressa por meio da discussão em grupo. Os alunos devem escrever as respostas individualmente de acordo com o que foi discutido em sala e de acordo com as informações dos textos de referência.
- Recolher o material produzido pelos alunos e finalizar a atividade.

APÊNDICE J**Sequência Didática para a Escola II****Sequência Didática: Escola II – Aula de História – 7º ano****Duração: 1h30 (duas aulas de 45min em dois dias)**

O Casal Arnolfini, Jan Van Eyck - óleo sobre tábua/madeira - 82 x 62cm – 1434 - National Gallery, Londres, Inglaterra

Objetivo:

Trabalhar com conceitos:

- Crescimento da Burguesia
- Mecenato
- Renascimento

Materiais

- Cachorro de brinquedo, véu, chapéu, 3 laranjas, espelho, vela, imagem de santa, terço.
- Cartão com Questões para os objetos em tinta e braille (1 por grupo).
- Conjunto de fichas dos objetos e dos seus significados em tinta e braille (1 por grupo).
- Folha com imagem xerocada e legenda (1 para cada aluno vidente).
- Reprodução Tátil com legenda em braille (1 para o aluno cego).
- Conjunto de textos em tinta e braille (1 por grupo)
- Folha com perguntas com espaço para resposta em tinta (1 para cada aluno vidente)
- Folha com perguntas em braille (1 para o aluno cego)

Questões para os objetos

- Descreva o objeto: Tamanho, forma, peso, cheiro, cores, material que é feito.
- O que é o objeto?
- Para que serve este objeto?

Fichas objetos e significados

- Laranjas: Já foram um sinal de riqueza, pois eram importadas do sul e muito caras na Borgonha no século XV. Eram conhecidas como "Maçãs do Éden", podendo simbolizar a pureza e a inocência que reinou no Jardim do Éden antes da queda do homem. Na Itália era símbolo da fertilidade no casamento.
- Espelho: Refere-se à pureza, representando também o Olho de Deus, que tudo vê. Chamados de "*bruxas*" eram comuns na época e usados para espantar a má sorte, colocados na parede, próximos às janelas e portas.
- Chapéu e Véu: Eram sinal de riqueza. O tecido branco poderia significar pureza, mas provavelmente significa que a mulher que usa é casada. O tecido escuro poderia ter a ver com o luto ou com as obrigações do trabalho.
- Santa Margarida: É a santa protetora dos partos e da gravidez, invocada para ajudar as mulheres quando vão dar a luz e para curar a infertilidade.
- Vela: presente que a noiva oferece ao noivo segundo a tradição flamenga. Quando acesa à luz do dia simboliza o Espírito Santo ou a presença de Deus. Pode também representar a vida quando acesa e a morte quando apagada.
- Rosário: Era um presente habitual do noivo à sua futura esposa e um símbolo de fé da esposa que deveria ser devota.
- Cachorro: Pode ser visto como símbolo da fidelidade, lealdade, confiança, amor terreno, estabilidade doméstica e tranquilidade. Ou um presente de um marido para a esposa. Muitas mulheres ricas no século XV possuíam este animal.

Textos de referência

A cena retratada se passa na cidade de Bruges, atual Bélgica. A cidade de Bruges era o principal ponto de comércio na Europa do norte, atraindo numerosos diplomatas, comerciantes e mercadores estrangeiros. O quadro representa o nascimento de uma burguesia rica de comerciantes internacionais. As roupas, os móveis e objetos presentes na pintura dão ênfase a essa riqueza. O quadro poderia ter o objetivo de mostrar a prosperidade e da riqueza do casal retratado.

Havia pelo menos cinco pessoas com o nome Giovanni Arnolfini em Bruges na época em que o quadro foi feito. Dois deles eram comerciantes muito ricos: Giovanni Arrigo Arnolfini e Giovanni di Nicolao Arnolfini.

Giovanni Arrigo casou-se apenas em 1447, oito anos após o quadro ser feito. A esposa de Giovanni di Nicolao faleceu em 1433, um ano antes da pintura estar pronta.

O retrato poderia ter sido feito para comemorar um casamento, de uma segunda esposa de Giovanni di Nicolao Arnolfini.

Tradicionalmente a pintura “O Casal Arnolfini” era vista como um certificado de casamento celebrado em segredo na casa do casal e testemunhado por duas pessoas, uma delas é o pintor que escreveu no quadro “Jan van Eyck esteve aqui em 1434”. Na época era possível se casar sem a presença de um padre, fazendo somente um juramento diante de testemunhas.

O retrato pode ser um memorial, da uma esposa de Giovanni di Nicolao que já estava morta. A única vela iluminada do lado de Giovanni pode representar a vida e a vela queimada do lado de sua esposa, a morte. O marido estaria fazendo a renovação dos votos de casamento em devoção de sua falecida esposa. No espelho, todas as cenas que mostram Cristo vivo está no lado do marido e todas as cenas referentes à morte ou a ressurreição de Cristo estão mais próximos da esposa.

Naquela época as mulheres casadas usavam coques no cabelo como o da mulher no quadro e era sinal de beleza feminina raspar a frente da testa. A mulher também não está grávida, era moda usar o vestido daquela forma.

Uma outra interpretação diz que o retrato é de um casal já casado feito para afirmar as boas qualidades e o caráter de Giovanni Arnolfini que queria ser membro da corte na Borgonha. Por meio de um juramento feito com a mão levantada, o marido dá a sua esposa a autoridade legal para conduzir os negócios da família por conta própria ou em seu nome, com duas testemunhas (uma delas o próprio artista) assistindo esse juramento.

Folha com perguntas:

Preencher dados da obra

Título:	Autor:	Ano:
Material usado:	Onde foi feita:	Local onde está hoje:

- Por que a pintura foi feita? Escolha a versão da História do quadro que você acredita ser verdadeira e explique.

Sequência Didática

PRIMEIRA AULA (45min)

0. ORGANIZAÇÃO

- Separar a sala em grupos de 3 a 4 alunos (6 a 7 grupos no máximo)
- Colocar as três *questões* no quadro e entregar os objetos junto a pequena folha (em braille e tinta) com as *questões* transcritas para cada grupo.

Questões:

- Descreva o objeto: Tamanho, forma, peso, cheiro, cores, sons, material que é feito.
- O que é o objeto?
- Para que serve este objeto?

1. ETAPA 1 - Atividade de percepção dos objetos

- Pedir para que os alunos descrevam os objetos em cada grupo, identificando o que são e criando hipóteses sobre sua utilidade. Pedir para que uma pessoa do grupo responda a questão por escrito. Fazer um rodízio dos objetos a fim de que todos os grupos analisem todos os objetos. Este momento serve para sensibilizar e criar familiaridade entre os objetos e alunos, pela estimulação dos vários sentidos.

2. ETAPA 2 - Atividade de conceituação dos objetos

- Entregar em cada grupo de alunos, as fichas com os nomes dos objetos e as fichas com os significados. Pedir para que cada grupo faça as conexões entre o objeto e o deus correspondente, explicando os porquês das escolhas.

Ex.

Rosário

Era um presente habitual do noivo à sua futura esposa e um símbolo de fé da esposa que deveria ser devota.

Ficha 1

Ficha 2

- Após algum tempo discutir com toda a sala quais foram as hipóteses de conexão feitas pelos alunos e colocar no quadro as associações feitas entre objetos e significados.

3. ETAPA 3 - Descrição da iconografia

- Entregar para cada aluno a imagem impressa com seus dados (título, autor, ano etc). Juntamente com um esquema tátil da imagem para o aluno cego.



- Por meio de uma conversa com a sala, apresentar a imagem no data show e descrevê-la, levantando questões, revelando detalhes e identificando personagens, objetos e cenário. Tocando nos pontos referentes ao simbolismo dos objetos.

SEGUNDA AULA (45min)

4. ETAPA 4 - Contextualização da iconografia

Entregar os textos de referência a fim de que seja feita uma leitura compartilhada e os alunos discutam em grupo cada texto. Realizar uma interpretação da imagem.

Trechos dos textos

(Um diferente para cada aluno)

5. ETAPA 5 - Debate sobre a iconografia

- Trabalhar a imagem oralmente com toda a sala, pontuando seus dados de produção e levantando questões sobre a imagem. Tocar nos temas/perguntas:
 - O que está sendo representado?
 - Quem é o autor?
 - Quando e onde a pintura foi feita?
 - Por que a imagem foi feita?
 - Para quem o quadro foi feito?
 - A imagem foi inventada ou é um retrato da realidade?
 - O que te chamou atenção nesta imagem?
 - Qual sua importância para a História? (Por que a imagem perdurou até hoje?)

- Refletir sobre o Gótico Flamenco, Renascimento e seus elementos estéticos.

6. ETAPA 6 - Atividade para ser entregue

- Entregar a folha com a atividade para cada aluno a fim de que eles discutam em grupo e possam responder a pergunta de forma escrita.
 - DADOS DA OBRA: Título, Autor, Ano que foi feita, Material usado, Onde foi feita e Local onde está hoje.
 - PERGUNTA: Por que a pintura foi feita? Escolha a versão da História do quadro que você acredita ser verdadeira e explique.

Perguntas e Respostas

- Pedir para que cada aluno responda a folha impressa por meio da discussão em grupo. Os alunos devem escrever as respostas individualmente de acordo com o que foi discutido em sala e de acordo com as informações dos textos de referência.
- Recolher o material produzido pelos alunos e finalizar a atividade.