

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Tatiane Godoy Campos da Silva

A imagem no livro didático de Educação Infantil nas décadas de 1960 e 1970

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Tatiane Godoy Campos da Silva

A imagem no livro didático de Educação Infantil nas décadas de 1960 e 1970

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo
2020

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.169606/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.169606/2018-00.

Agradecimentos

A meu orientador, Kazumi Munakata, por acreditar em minhas ideias e por me orientar durante todo esse processo. Agradeço também pelas inúmeras referências compartilhadas, que me possibilitaram conhecer obras e autores fundamentais para a escrita desta dissertação. Agradeço principalmente por toda a paciência e tranquilidade durante o percurso.

Às professoras Katya Braghini e Circe Bittencourt, que acompanharam o desenvolvimento do projeto desde o início. Agradeço a leitura atenta e todas as contribuições dadas, sejam as compartilhadas em sala de aula ou na etapa de qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) pela bolsa, sem a qual a dissertação não teria acontecido.

Agradeço especialmente aos meus companheiros e companheiras de editora, em especial àqueles que me estenderam as mãos e possibilitaram meu caminho em direção ao mundo dos livros, Livio Lima de Oliveira, Adriana Gabriel Cerello e Lidiane Vivaldini Olo. Agradeço também Vanessa Lucena e Cristiane Schlecht pela escuta paciente e por todas as vezes em que me representaram na minha ausência.

Meu muito obrigada à Betinha, do EHPS, sempre pronta em tirar as minhas diversas dúvidas. Agradeço também Maria José, bibliotecária da Biblioteca do Livro Didático, que sempre me auxiliou em relação ao acervo e por abrir as portas todas as inúmeras vezes em que fui fotografar as obras desta pesquisa.

E por falar em fotografias, agradeço meu fotógrafo e companheiro, Fernando, pela paciência e por não soltar a minha mão mesmo nos momentos mais difíceis desses dois anos.

Por último, mas não menos especial, à minha família e aos meus amigos, principalmente Laís, Leonardo, Beatriz, Juliana, Natália, Simone e Letícia. Agradeço as palavras de incentivo, as broncas e a compreensão. Se eu acreditei é porque vocês também acreditaram.

Resumo

Nas décadas de 1960 e 1970, nota-se na produção de livros didáticos brasileira o crescimento de publicações voltadas à Educação Infantil. Apesar da multiplicidade de formas e configurações desses livros, eles compartilham uma característica de fácil reconhecimento ao folheá-los: a presença majoritária de imagens em contraposição ao texto escrito. A partir do acervo da Biblioteca do Livro Didático (BDL), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), refletindo sobre o discurso referente à imagem proferido por órgãos relacionados à educação brasileira no período, em especial em relação aos usos e às prescrições correspondentes à imagem, tem-se como objetivo apresentar um panorama dos aspectos materiais dos livros didáticos voltados para o segmento da Educação Infantil nas décadas de 1960 e 1970, focalizando especialmente em suas ilustrações, a partir de duas vertentes: o espaço da imagem no livro didático e a análise das ilustrações apresentadas nesses livros, defendendo a imagem como um veículo passível de revelar aspectos culturais, históricos e sociais de determinado momento de uma sociedade.

Palavras-chaves: livro didático, imagem, Educação Infantil, mercado editorial, materialidade.

Abstract

In the 1960s and 1970s, the growth of publications focused on Early Childhood Education was noted in the production of Brazilian textbooks. Despite the multiplicity of shapes and configurations of these books, they share a characteristic that is easy to recognize when flicking through their pages: the constant presence of images as opposed to the written text. Based on the collection of Biblioteca do Livro Didático (BDL), from Faculdade de Educação of Universidade de São Paulo (FE-USP) and reflecting upon the discourse on the image given by institutions related to Brazilian education in the period, especially in relation to uses and requirements related to the image, this research aims to present an overview of the material aspects of textbooks at Early Childhood Education segment in the 1960s and 1970s, focusing especially on its illustrations, from two aspects: the space of image in the textbook and an analysis of the illustrations presented in these books, arguing the image as a vehicle which is capable of revealing cultural, historical and social aspects of a given moment in a society.

Keywords: textbooks, image, Kindergarten, publishing, materiality.

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1 – Três perspectivas sobre a imagem: o conceito, a educação e a infância ...	24
1.1 O conceito de imagem	24
1.2 Imagem e educação	29
1.3 Livro didático, imagem e infância	34
Capítulo 2 – Discursos, prescrições e obras: para que servem as imagens?	47
2.1 A Educação Infantil e os discursos sobre a imagem.....	48
2.2 Prescrições sobre o livro didático e a imagem.....	53
2.3 As obras e seus aspectos materiais.....	56
2.3.1 Os agentes do livro: editoras e ilustradores.....	57
2.3.2 As obras e suas configurações: dimensões, formatos e ilustrações.....	65
2.4 As obras e seus discurso: para que servem as imagens?.....	68
Capítulo 3 – A análise das imagens.....	77
3.1 Suporte teórico para a análise das imagens	77
3.2 O espaço da imagem: a capa.....	82
3.3 As imagens do miolo	98
3.3.1 Família.....	99
3.3.2 As profissões: ordem, saúde e limpeza e diversão	108
3.3.3 Festas e comemorações	121
3.4.5 Crianças.....	139
Capítulo 4 – Considerações finais	163
Referências	166

Introdução

Ainda durante minha graduação em Letras, comecei a trabalhar no mundo dos livros, em um primeiro momento, como revisora e, na sequência, como editora de texto. Hoje são quase 10 anos trabalhando com esse objeto e, ao tomar como objeto de pesquisa algo que constitui o livro didático, percebi quanto a reflexão sobre o fazer muitas vezes é apagada pela rotina do trabalho. Problematicar o que se tem como ofício é extremamente complexo e, como tal, exige o esforço do distanciamento para que a reflexão não seja tomada pelas paixões.

Como profissional do mercado editorial, meu primeiro contato com um livro didático de Educação Infantil se deu em 2010, no caso, tratava-se de um livro de Língua Inglesa. Dois anos depois, tive contato com outro livro didático de Educação Infantil; na época, uma coleção que denominávamos multidisciplinar, ou seja, um livro em um único volume, com a presença de todas as disciplinas. Épocas diferentes, livros diferentes: quantos tipos mais de livros didáticos para a Educação Infantil existiriam? Desde quando eles existem? A curiosidade foi a propulsora das reflexões iniciais.

Dessas reflexões surgiu o desejo de estudar o livro didático de Educação Infantil e, ao iniciar o mestrado no programa de Educação: História, Política, Sociedade, em uma de minhas primeiras idas à Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo (BLD), busquei alguns livros didáticos de Educação Infantil de maneira um pouco aleatória, apenas para tentar responder às minhas primeiras questões e, de fato, conhecer pessoalmente aqueles que se tornariam parte de meu objeto de pesquisa. Inicialmente, ao entrar em contato com esses livros, o que me chamou a atenção foi sua diversidade: uma grande variedade de formatos, dimensões, diferentes cores em suas impressões e vários arranjos disciplinares em suas coleções. Nessa jornada, como mera coincidência ou acaso, encontrei na biblioteca meu primeiro livro didático, que usei ainda na Educação Infantil: um livro amarelo, com um gato na capa.

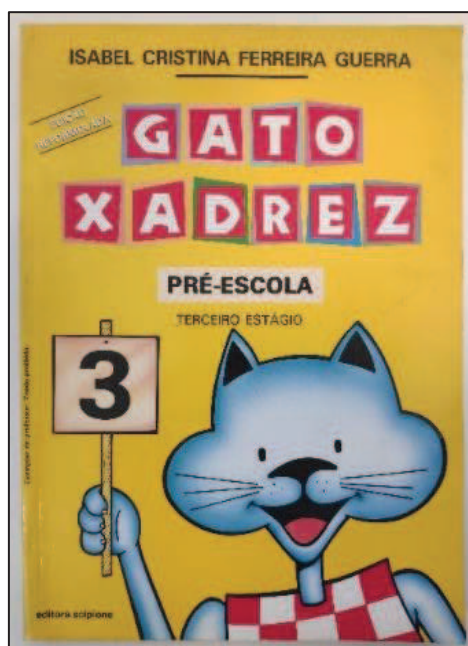


Figura 1 – Capa do livro didático *Gato xadrez*, de Isabel Cristina Ferreira Guerra (São Paulo: Scipione, 1995).

Inundada por uma série de livros e ideias, a vontade era estudar vários dos aspectos materiais dessas obras; entretanto, o tempo do mestrado não permitiria um estudo de tamanho fôlego e, no meio do caminho, apesar das tantas diferenças encontradas entre essas obras, busquei aquilo que se ressaltava como similar entre os livros, além, é claro, de sua composição em tinta e papel. Basta folheá-los e logo se nota com facilidade a massiva presença de imagens em suas páginas, em contraposição às poucas palavras que neles há. E isso me fez voltar a atenção ao que havia em comum, tomando então como objeto de pesquisa as imagens presentes nos livros didáticos de Educação Infantil.

Ao tomar como objeto de pesquisa as imagens presentes nos livros didáticos voltados ao segmento hoje denominado Educação Infantil, é preciso fazer algumas considerações a respeito dos estudos sobre o livro didático e a imagem.

De acordo com Munakata (2012), em relação à pesquisa sobre o livro didático no Brasil, até 1993, os trabalhos acadêmicos que versavam em relação ao tema não passavam de 50. A pesquisa educacional realizada ao longo dos anos 1970 e 1980, segundo Batista (1999), envolveu-se em dois grandes debates: o primeiro deles, o do livro didático consumível, como é o caso de Oliveira (1984); o segundo, tendo como representante Faria (1984), trouxe a reflexão sobre a ideologia que os livros escolares em geral inculcariam;

ideologia esta burguesa, como ressalta Munakata (1997), e branca, como acrescenta Bittencourt (2005).

Para Batista (1999), com a diminuição desses debates, o interesse dos pesquisadores parece ter estagnado em estudos e investigações na área de metodologia de ensino, em que o livro escolar tende a ser um instrumento de análise para as práticas de ensino, e não de fato um objeto de estudo. Para o autor, salvo algumas exceções, o livro escolar é compreendido mais como uma fonte para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como um objeto de estudo e de pesquisa. Resumidamente, de acordo com Choppin (2004), é possível distinguirmos duas grandes categorias de pesquisa. Em primeira instância, alinhado ao já exposto por Batista (1999), tem-se a pesquisa que apresenta o livro didático como um documento histórico, procurando analisar conteúdos em busca de informações exteriores ao próprio livro, ou a pesquisa que só se interessa pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático. A segunda categoria apresentada por Choppin (2004) é a da pesquisa que, deixando o conteúdo em segundo plano, considera o livro didático um objeto físico, ou seja, um produto, que passa por etapas de fabricação, comercialização, distribuição, ou, ainda, como um objeto que possui uma série de usos, sendo consumido, avaliado, etc., em um determinado contexto. Vale ressaltar que essa distinção é realizada pelo autor apenas com um fim didático, uma vez que uma pesquisa, em geral, percorre – ainda que não de maneira igualitária – as veredas das duas categorias.

Uma das exceções a esse tratamento recorrente apontado por Batista (1999), no que diz respeito à pesquisa brasileira, é o trabalho de Circe Bittencourt, em 1993, que inaugura no Brasil novas perspectivas em relação ao campo, fazendo da história do livro didático o seu objeto de estudo. À época, a pesquisadora amplia as abordagens em relação ao livro didático, apresentando-o como um objeto multifacetado, característica pontuada por diversos pesquisadores (BATISTA, 1999; CHOPPIN, 2004; JOHNSEN, 1993), além da própria Bittencourt (2005). A pesquisadora adota, ao mesmo tempo, uma perspectiva diacrônica e holística, de acordo com Choppin, “ela se dedica a estudar o conjunto dos processos que interagem na concepção, elaboração, produção, difusão, utilização e recepção dos manuais de história e também dos manuais de leitura, destinados ao ensino primário e secundário a partir da emergência de uma literatura escolar nacional no Brasil” (BITTENCOURT, 2005, p. 10). Segundo Munakata (2012), a renovação de temas em relação ao tratamento do livro didático tinha como referência alguns autores que

realizaram, desde 1970, discussões sobre a cultura escolar, as disciplinas escolares, a história cultural do livro e da leitura. São autores como André Chervel, Alain Choppin e Roger Chartier, por exemplo, que embasam essas novas temáticas.

Sendo um objeto multifacetado, o livro didático possibilita diferentes olhares. Assim, Bittencourt (2005) apresenta quatro perspectivas relacionadas a ele: 1. o livro como mercadoria, 2. como depósito de conteúdos escolares, 3. como instrumento pedagógico e 4. como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Em relação ao primeiro aspecto, sendo o livro uma mercadoria, é importante lembrar que ele é “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2005, p. 71). Como pontua Munakata (2012), o livro didático possui uma forma material, palpável, ou seja, possui materialidade:

Entre a enunciação das ideias e dos valores e a sua recepção, há, sempre, a mediação da materialidade do objeto-livro, que deve ser levada em conta. O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido. (MUNAKATA, 2012, p. 184).

Alguns trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros trazem de maneira latente a questão da materialidade. Esse é o caso da tese de doutorado de Munakata (1997), intitulada “Produzindo livros didáticos e paradidáticos”, na qual o autor analisa a perspectiva da produção de livros paradidáticos e didáticos no Brasil, utilizando-se de entrevistas com vários agentes do mercado editorial, como editores de texto e de arte. Acrescenta-se também a tese de doutorado de Moraes (2016), na qual traça uma análise baseada na materialidade e visualidade das obras publicadas pela Companhia Editora Nacional de 1926 até 1980. O pesquisador apresenta a conexão entre os aspectos materiais e visuais e os contextos que neles poderiam atuar, como “a educação (estrutura de ensino,

abordagens pedagógicas e cultura escolar), a produção (tecnologia e práticas de trabalho) e as linguagens visuais e gráficas circulantes em cada época” (MORAES, 2016, p. 5).

Entre os componentes da materialidade, podemos pensar nas imagens presentes nos livros didáticos. Os estudos sobre a imagem interessam a pesquisadores de campos diversos e, para o seu tratamento, são utilizadas teorias de diversas áreas do conhecimento (RAMIL, 2018). No que diz respeito ao estudo da imagem, notam-se abordagens relacionadas à semiótica, ao *design* e à história da arte e à história da educação, que encontraram nesse objeto diversas perspectivas de abordagem.

Como afirma Batista (1999, p. 530), o livro didático é tido como um “livro ‘menor’ dentre os ‘maiores’, de ‘autores’ e não de escritores’, manipulado por ‘usuários’ mas não por ‘leitores’ [...]”, e isso também vale para a pesquisa em relação às suas imagens, poucas vezes levadas a objeto de estudo. De acordo com Cruder (2018), a imagem continua a ocupar um pequeno espaço na produção dedicada aos livros didáticos. Para Ramil (2018), as pesquisas brasileiras sobre a análise de imagens no campo da educação são recentes, entretanto, em alguns países da Europa, nota-se a presença de pesquisadores que se dedicam a essa temática já há algum tempo. De acordo com Bandanelli (*apud* RAMIL, 2018), as pesquisas sobre a imagem se iniciam na década de 1960, em especial na Inglaterra e na França. Em relação à pesquisa francesa, Bittencourt (2005) destaca a preocupação dos estudiosos com esse objeto, ressaltando dois caminhos distintos em relação à pesquisa, em especial no que diz respeito às ilustrações apresentadas em livros didáticos de História. O primeiro desses caminhos trata da recuperação de um acervo iconográfico constituído em determinado período e que teria sido responsável pela configuração de uma memória histórica incorporada por amplos setores escolares. De acordo com Bittencourt (2005), essa vertente enfatiza o aspecto ideológico das ilustrações. O segundo aspecto que tem sido abordado se refere à evolução da técnica gráfica e ao acompanhamento das alterações e da caracterização dos tipos de imagens na composição do livro didático.

Ainda em relação ao campo da educação, vale ressaltar os estudos que trabalham com a pedagogia por meio da imagem, ou seja, o uso educacional da imagem. Relacionada a essa abordagem e com maior amplitude em relação ao objeto imagem, destaca-se a obra *Voir/Savoir: La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*, de

Annie Renonciat¹ (2011). Realizada com a colaboração de Yves Gaulupeau, Anne-Marie Chartier, entre outros, a obra reúne tanto o catálogo da exposição “Pedagogia pela imagem no tempo da impressão”, apresentado no Museu Nacional de Educação em Rouen de 2008 a 2011, como alguns artigos apresentados no 13º Simpósio do Museu Nacional de Educação, denominado “Imagens e pedagogia: perspectivas internacionais”, realizado em Rouen em julho de 2009. A obra é organizada em duas partes. A primeira se refere ao catálogo apresentado na exposição. Com organização cronológica, do século XVI ao século XX, tem-se um panorama histórico amplo em relação à pedagogia da imagem. A segunda parte reúne seis artigos que tratam da pedagogia da imagem, apresentados no simpósio de 2009.

Ainda sobre os estudos internacionais da imagem, vale destacar também o trabalho de Cruder (2018), *Memoria de la mirada: las imágenes de los libros de texto de inicio a la escolarización: 1884-2014*, no qual a autora, ao abordar as imagens presentes nos livros didáticos argentinos dos anos iniciais da escolarização, defende que elas são portadoras de um currículo oculto, promovendo o estabelecimento e a legitimação de condições estéticas e simbólicas, além das relacionadas ao conteúdo.

Em relação à pesquisa brasileira sobre a imagem presente nos livros didáticos, pode-se dizer que ela se tem voltado bastante a reflexões acerca da representação de determinados atores sociais. Como exemplo, pode-se citar os trabalhos de Valdez (2006), nos quais a autora estuda as representações de infância a partir de imagens presentes em alguns livros de leitura brasileiros do século XIX, e Palhares (2012), que analisa ilustrações referentes à história e à cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano). Há também pesquisas que ressaltam a visualidade da imagem e seu caráter pedagógico, como o artigo de Belmiro (2000), no qual a pesquisadora tem como foco as imagens presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, nas décadas de 1960, 1970 e 1990, apresentando como as imagens foram sendo constituídas por um discurso específico do processo de escolarização. Destaca-se também a tese de Ramil (2018), na qual a pesquisadora analisa as imagens presentes nos livros didáticos da Coleção Guri, publicados na década de 1960 pela editora Tabajara. Ramil (2018) analisa

¹ Outras obras organizadas pela autora que versam sobre a imagem são *La pédagogie par l'image en France et au Japon*, em conjunto de Marianne Simon-Oikawa (Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009); *L'image pour enfants: pratiques, normes, discours* (France et pays francophones, XVIe-XXe siècles) (Licorne: Publication de la Licorne, 2003).

as imagens identificando seus tipos, especificando os elementos, as características e as técnicas gráficas utilizadas nelas.

Assim como se fazem pouco presentes as pesquisas sobre as imagens nos livros didáticos, apesar do grande crescimento nos anos 1990 e 2000 em relação à produção acadêmica sobre livros didáticos, apontado por Munakata (2012), existem poucos trabalhos que versam sobre livros didáticos voltados à Educação Infantil. No que diz respeito à produção brasileira, ao ser tomado como objeto de estudo, o livro didático de Educação Infantil é tratado na primeira perspectiva apresentada por Choppin, ou seja, como instrumento para a análise de fatores exteriores a ele. Nesse sentido, a maioria dos trabalhos apresenta componentes curriculares já na Educação Infantil, abordando tópicos específicos de cada um deles. Brandão & Selva (1999), ao tratar da Matemática, por exemplo, analisam a resolução de problemas de estrutura aditivas. Cruz (2013), também lançando olhos à Matemática, utiliza as atividades de dez coleções de livros didáticos para investigar como a classificação vem sendo tratada na Educação Infantil, analisando a apresentação da coleção, o sumário, o Manual do Professor e fazendo um levantamento de atividades que trabalham com o tema classificação. Em consonância à análise de conteúdo, Giesta (2007) utiliza livros didáticos destinados ao ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira para evidenciar de que maneira são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário. Sagrilo & Silva (2016), a partir dos conceitos e da estrutura de um livro didático destinado a crianças da Educação Infantil, analisam a forma como o desenvolvimento da linguagem é pensada. Assim, nota-se que existe uma lacuna no que diz respeito ao tratamento da materialidade das obras voltadas à Educação Infantil e, em especial, às ilustrações. Arce (2007), ao fazer um levantamento sobre a produção da pesquisa brasileira na área de Educação Infantil e História da Educação, constata que:

A história dos conteúdos de ensino aparece apenas nos estudos sobre rotinas de trabalho na educação infantil, havendo assim uma carência no estudo dos manuais produzidos para serem utilizados com as crianças, bem como os produzidos para a formação de professores. (ARCE, 2007, p. 124)

Fato recente que justifica a pesquisa é também a inserção do segmento Educação Infantil, pela primeira vez, no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de

2019, reforçando a necessidade de reflexão em relação ao livro didático e seus constituintes materiais para esse segmento de ensino.

Com base na revisão da bibliografia apresentada, percebe-se que os estudos a respeito dos livros didáticos destinados à Educação Infantil apresentam o livro didático apenas como ferramenta para análise de conteúdo, não abordando questões materiais. Além disso, Hallewell (2011), ao fazer o levantamento da produção editorial brasileira por tipo, até 1981, assinala uma interrogação em relação à quantidade de obras para o segmento produzidas até a época, ausentando-se a apresentação de um número exato e a certeza sobre a produção desses livros. Entretanto, ao realizar o levantamento de obras no banco de dados LIVRES e na Biblioteca Nacional (BN), podemos perceber que esses livros já existiam e se encontravam em circulação. Longe de buscar a origem das publicações de livros didáticos de Educação Infantil, ao analisarmos os dados quantitativos em relação às obras encontradas nesses repositórios, percebemos um *boom* na quantidade de obras durante o período de 1960 e 1970.

Tabela 1 – Número de obras voltadas à Educação Infantil publicadas (1950-2000)

Década	Número de obras
1950	-
1960	8
1970	19
1980	26
1990	29
2000	25

De 1950 a 1970, temos um número ainda desconhecido de obras publicadas para o segmento, chegando na década de 1970 com 20 publicações voltadas à Educação Infantil. De 1960 a 1970, temos mais que o dobro de obras publicadas para o segmento. Após esse período, as publicações ficam próximas a 20, não apresentando o crescimento exorbitante que ocorre entre as décadas de 1960 a 1970. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), o período de expansão das instituições de Educação Infantil no Brasil ocorre após os anos 1960, acompanhando uma tendência mundial em que a força de trabalho feminina se consolidava cada vez mais. Assim, nesse período, esse tipo de instituição foi sendo reconhecido como um bom lugar para as crianças frequentarem. De acordo com Rosenberg (1999), na década de 1970, alguns fatores anunciavam um cenário favorável à expansão da Educação Infantil, como a intensa urbanização, o crescimento das mulheres

no mercado de trabalho, a queda dos índices de mortalidade infantil e o aumento na taxa de fecundidade. Rosenberg (1999) destaca ainda *II Plano Setoriais de Educação e Cultura* (PSEC), elaborado durante a ditadura civil-militar para os períodos de 1975-1979. Assim, tem-se a hipótese de que, muitas editoras, notando um crescente mercado destinado à Educação Infantil – em especial no que diz respeito às escolas privadas –, tenham investido em um catálogo de livros didáticos voltados para a Educação Infantil.

Se focalizamos nas obras encontradas no acervo da Biblioteca do Livro Didático (BDL) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), percebe-se uma produção de livros didáticos de Educação Infantil extremamente diversa, com obras dos mais distintos formatos e dimensões e organizações em disciplinas ou níveis de ensino. A variedade predominava nessas publicações. Entretanto, dentre as características compartilhadas, nota-se desde os anos 1960 a presença de páginas quase que sem nenhum texto verbal e extremamente ilustradas.

Assim, para a pesquisa, foram levantadas as seguintes questões a respeito das imagens presentes nos livros didáticos voltados para a hoje denominada Educação Infantil:

- Como a imagem aparece na história em relação aos livros didáticos infantis?
- Quais discursos se tem à época em relação à imagem relacionada à educação, em especial, à Educação Infantil?
- Que aspectos culturais, históricos e sociais é possível perceber nessas imagens?

Assim, a partir das obras encontradas no acervo da BLD, tem-se como objetivo apresentar um panorama dos aspectos materiais dos livros didáticos voltados para o segmento da Educação Infantil nas décadas de 1960 e 1970, focalizando especialmente em suas ilustrações a partir de duas vertentes: o espaço da imagem no livro didático e uma análise das ilustrações apresentadas nesses livros, ressaltando aspectos culturais, sociais e históricos nelas representados. Nessa trama de questões, que constituem os objetivos específicos da pesquisa, a dissertação pretende demonstrar que a ilustração, mesmo que destinada a crianças, é responsável por revelar aspectos culturais, históricos e sociais.

Para que a pesquisa se torne viável, é importante delinear a utilização de alguns termos recorrentes e que, por vezes, possuem caráter fluido, por exemplo, os termos *livro didático* e *imagem*.

A começar por “livro didático”, definir essa expressão não é uma tarefa simples. Choppin (2004) destaca essa dificuldade também:

Se hoje consideramos o livro didático como um objeto banal, um objeto tão familiar que parece inútil tentar defini-lo, o historiador que se interessa pela evolução dos livros escolares — ou das edições escolares — depara, logo de início, com um problema de definição. (CHOPPIN, 2004, p. 552)

Na mesma direção de Munakata (2016) e Choppin (2004), Batista (1999, p. 534) problematiza a dificuldade de precisar o termo ao tentar condensar conceituações propostas por diversos estudos brasileiros, definindo o livro didático como um “livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação”. O autor realiza uma reflexão a respeito de algumas das palavras e expressões utilizadas na definição, em especial, *livro*, *impresso*, *empregado pela escola* e *processo de ensino*, demonstrando incoerências que podem ocorrer ao tomá-los como definitivos. Para ilustrar a problemática, um exemplo apresentado pelo autor é o uso do termo *livro didático* para se referir a diversos objetos portadores de impressos que circulam na escola, mas que nem sempre correspondem ao objeto *livro*, uma vez que muitos impressos que transitam no ambiente escolar não são propriamente livros.

Assim, é importante ressaltar que o livro didático, como objeto de pesquisa, não possui uma definição dada, uma definição única, “mas é resultado de uma construção intelectual” (CHOPPIN, 2009, p. 74), sendo indispensável explicitar os critérios de elaboração para não incorrer em uma interpretação natural, ou até mesmo ahistórica, do livro didático (ANNIE BRUTER *apud* CHOPPIN, 2009).

No caso desta pesquisa, para o levantamento inicial das obras, foi utilizado o critério de intencionalidade do uso escolar expressa por autores ou editores (CHOPPIN, 2009), dado encontrado em trechos do Manual do Professor ou mesmo presente na capa das obras. Assim, a partir da construção dessa definição, foram selecionadas algumas obras de Educação Infantil do acervo da BLD que respeitassem o período trabalhado, ou

seja, das décadas de 1960 e 1970. Além disso, foram selecionadas obras pertencentes a grandes editoras do período, seja por sua dimensão e número de títulos em circulação, seja por possuir uma linha editorial aparentemente voltada a produções didáticas para a infância. Assim, chegou-se ao seguinte *corpus*:

Quadro 1 – Obras trabalhadas na dissertação

Título	Número de volumes	Editora	Ano
<i>Preparando para aprender</i>	1	FTD	1967
<i>Meu prezinho</i>	1	Lotus	1973
<i>Atividades de linguagem na escola pré-primária</i>	1	FTD	1975
<i>No meu jardim</i>	4	Ática	1978 e 1979
<i>Janelinhas do saber: atividades específicas para jardim de infância</i>	2	Editora do Brasil	1976
<i>Atividades integradas para o jardim de infância</i>	2	Editora do Brasil	1978

Em um primeiro momento, as obras citadas são analisadas a partir de uma perspectiva material, inicialmente, por meio daquilo que é palpável. Assim, trata-se de um “procedimento que toma o impresso em sua materialidade enquanto objeto cultural [...] que guarda as marcas de sua produção [...]”. (CARVALHO, 1998, p. 35). Assim, uma primeira organização em relação às obras foi realizada levando em consideração o seu conteúdo, no caso, *obras disciplinares* (obras com apenas uma disciplina) e *integradas* (obras que apresentam em um mesmo volume mais de uma disciplina). Na sequência, foram levantados alguns aspectos materiais que podem interferir na composição das ilustrações, em especial o formato (paisagem ou retrato), as dimensões, a impressão (em cores ou preto-branco) e o projeto gráfico.

Em adição, é importante também que seja definido e explicitado o termo *imagem*. Joly (2012), ao dissertar sobre ele, aponta seu caráter plural, ou seja, sua utilização convencional, sendo a palavra empregada para referir-se tanto a um filme como a um desenho infantil ou até à representação mental de determinada categoria social ou pessoa.

Mesmo com significados tão distintos, Joly (2012, p. 13) destaca que a palavra imagem “[...] indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.”.

Na mesma linha de Joly (2012), Mitchell (1987) ressalta a quantidade de coisas que denominamos imagem: pinturas, estátuas, mapas, diagramas, sonhos, memórias. Pela pluralidade de referências, o autor organiza essa multiplicidade de imagens em cinco tipos: a imagem gráfica (pinturas, estátuas), a óptica (formada a partir de espelhamentos ou projeções), a perceptual (que chega até nós por meio dos sentidos e pelo reconhecimento da aparência), a mental (gerada pelos sonhos, pela memória) e a verbal (gerada a partir de palavras e figuras de linguagem). Em entrevista concedida em 2009, Mitchell (*apud* PORTUGAL & ROCHA, 2009) acrescenta uma categoria de classificação para a tipologia criada. De acordo com o autor, os cinco tipos podem ser classificados em imagens materiais, ou seja, aquelas que podem ser visualizadas em suportes materiais, que se apresentam impressas em uma página; e/ou em imagens imateriais, isto é, “imagens que surgem na mente de uma leitora enquanto ela lê um texto, visualizando personagens, cenas, ações ou percebendo as figuras (símbolos, metáforas) que compõem o domínio das imagens verbais” (MITCHELL *apud* PORTUGAL & ROCHA, 2009, p. 6). As imagens gráfica e óptica são categorizadas como imagens materiais; as mentais e verbais, como imateriais. As imagens perceptivas estariam no meio do caminho, compartilhando tanto a categoria de material como de imaterial. A pesquisa aqui proposta toma como base a classificação de Mitchell, abordando as imagens gráficas presentes em livros didáticos de Educação Infantil das décadas de 1960 e 1970.

No que diz respeito à organização da dissertação, ela será estruturada em quatro capítulos, além das considerações finais.

O primeiro capítulo examina os dois eixos que circundam a pesquisa, brevemente apontados na introdução: o livro didático e a imagem gráfica. Nele, além de uma reflexão teórica acerca da imagem inserida no livro didático, é aprofundada a discussão em relação à imagem gráfica, abordando-a em referência à sua inserção no livro didático. Para isso, são levantados alguns exemplos de obras didáticas destinadas a crianças e suas ilustrações. As obras escolhidas para essas reflexões iniciais trazem recursos vinculados à imagem que resistem ao tempo e que são encontrados nas obras de 1960 e 1970 da realidade brasileira. Nele, são apresentadas as categorias da imagem como representação,

a imagem a serviço do desenvolvimento da linguagem, e a imagem-ação, na qual a imagem extrapola a função representativa e a ação de observar, sendo ela objeto de ações como pintar, recortar, etc. Para este capítulo, são utilizadas como referência sobre a imagem as produções de Aumont (2017), Joly (2012), Mitchell (1987), Moro (2004) e Santaella (2012); em relação à imagem inserida no livro didático, utilizar-se-á em especial as obras de Bittencourt (2008), Choppin (1992) e Renonciat (2011).

O segundo capítulo organiza-se em duas frentes. A primeira parte, de forma mais geral, tem como foco o discurso sobre a imagem na educação brasileira à época, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil e ao livro didático. Para esta primeira parte, é apresentado o contexto da Educação Infantil nas décadas de 1960 e 1970, tendo como referência Rosemberg (1999) e Kramer (1981). Em relação às fontes, além da documentação vigente da época, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, são utilizados relatórios e documentações relacionados à Educação Infantil que trazem indícios do tratamento da imagem no segmento de ensino, a saber, o relatório do *Encontro interamericano de proteção ao pré-escolar: como organizar serviços para atender às necessidades básicas do pré-escolar nos países em desenvolvimento* (BRASIL, 1968), o documento *Educação pré-escolar uma nova perspectiva nacional* (BRASIL, 1975) e o *Modelo pedagógico para a educação pré-escolar* (1979). Já para compreender a imagem especificamente relacionada ao livro didático de Educação Infantil, são utilizados como fonte os Relatórios de Atividades da Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares (1966-1969) encontrado no acervo do Centro de Referência em Educação Mario Covas (CRE-SP), e os comunicados publicados pela *Comissão no Diário Oficial do Estado de São Paulo* (1964). A segunda parte do capítulo foca especialmente nos livros selecionados para a análise das imagens apresentada no terceiro capítulo. Nesta parte, são descritos os aspectos materiais presentes nessas obras. Entendendo a materialidade como a constituição física das obras, mas lembrando que elas são realizadas por agentes, são delineados breves históricos das editoras e da produção de seus ilustradores. Na sequência, são apresentadas as composições das obras em relação a dimensões, formatos, disciplinas, etc., e o discurso em relação à imagem por elas defendido.

O Capítulo 3, finalmente, apresenta os métodos de análise de imagem propagado por Panofsky, a saber, a iconologia e a iconografia. A partir desse referencial teórico, são analisadas as imagens presentes nas obras do *corpus*. Em um primeiro momento, são

analisadas as imagens e os aspectos verbais das capas dos livros didáticos selecionados, uma vez que esta parte da obra ganha destaque, sendo, muitas vezes, o primeiro contato que se tem com um livro. Na sequência, são analisadas as imagens do miolo, organizadas a partir de quatro categoriais de representação que circundam a criança nas obras didáticas: família, profissões, festas e comemorações e brinquedos e brincadeiras.

Ao final, são realizadas as considerações finais, apresentando algumas das conclusões apreendidas na pesquisa realizada. Acrescentam-se a isso as referências utilizadas na dissertação.

Capítulo 1 – Três perspectivas sobre a imagem: o conceito, a educação e a infância

Neste capítulo, a imagem será examinada a partir de três perspectivas. A primeira delas consiste da imagem em um âmbito mais global, pensando a respeito da conceitualização do termo imagem e apresentando algumas de suas funções ao longo da história. Em um segundo momento, pensa-se na imagem como instrumento vinculado à educação, em especial a partir do suporte material que diz respeito à dissertação, ou seja, o livro didático. Por fim, pensa-se na imagem presente no livro didático voltado a crianças, elencando algumas obras que evidenciam a imagem como um recurso pedagógico, a saber: *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius, os *imagiers* e os álbuns da coleção *Père Castor*, criada por Paul Faucher.

1.1 O conceito de imagem

Como afirma Joly (2012, p. 17), “No começo, havia a imagem. Para onde quer que nos voltemos, há a imagem”. Das imagens pictóricas presentes nas cavernas de Lascaux e Altamira aos recursos de realidade aumentada ou de realidade virtual, o ser humano sempre esteve ligado de alguma forma à imagem, seja na figura de produtor ou mero observador delas. A imagem sempre foi um importante meio de comunicação, desenvolvendo-se ao longo do tempo de acordo com os avanços tecnológicos, as descobertas e as invenções de novos suportes materiais, desde as paredes de uma caverna até as novas possibilidades de projeções virtuais.

Se recorremos ao dicionário, nele são apresentadas ao menos seis definições para a palavra “imagem”:

1. Representação ou reprodução de um objeto ou de um ser por meio de desenho, pintura, escultura etc.
2. Rel. Pequena estampa sobre assunto religioso; EFÍGIE
3. Reprodução visual de seres, objetos, cenas etc. com o auxílio de aparatos técnicos: O filme mostra belas imagens de Recife
4. Representação visual ou plástica de uma divindade, de um santo etc.: a imagem de Jesus
5. Reprodução de pessoa ou objeto em uma superfície com capacidade refletora: a imagem no espelho

6. Representação mental de pessoa, objeto ou acontecimento;
RECORDAÇÃO: Durante anos fiquei com a imagem do acidente na cabeça

[...]

(AULETE, 2019)

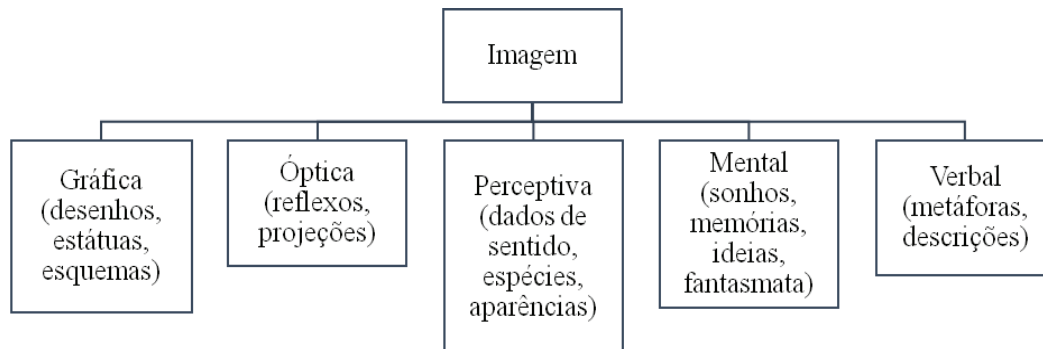
Dessas significações, Joly (2012), ao descrever um panorama da palavra imagem e seus empregos na sociedade, mostra-nos exatamente como o termo foi utilizado em uma série de contextos – daí seus diversos significados no dicionário –, além disso, o termo também foi objeto de inúmeras reflexões filosóficas. Nos primórdios da civilização, em diversas regiões do mundo, as imagens desenhadas ou talhadas no Paleolítico comunicavam mensagens; além disso, essas imagens foram consideradas por muitos como precursoras da escrita. Elas são consideradas os primeiros registros de comunicação humana. Essas representações esquematizam visualmente pessoas, animais e objetos do mundo real. Para muitos, as imagens também estavam vinculadas ao mágico e às religiões. As religiões judaico-cristãs se utilizaram demasiadamente das representações visuais, uma vez que as imagens estão presentes em toda a história da arte ocidental, ironicamente impulsionada a partir de embates em relação à representação ou não de figuras religiosas. Joly (2012) também destaca as reflexões filosóficas que tiveram como objeto a imagem. Com visões antagônicas, Platão e Aristóteles entendiam a imagem, respectivamente, como aquela que engana e aquela que educa; a que desvia da verdade ou que leva ao conhecimento. A autora também ressalta o papel das imagens em campos científicos como a astronomia, a medicina e a biologia. Nessas áreas, a imagem auxilia na observação e na interpretação de diversos fenômenos físicos, seja na reprodução da estrutura interna do corpo humano, seja na representação visual dos registros dos raios infravermelhos, sendo úteis para a compreensão do nível de calor na atmosfera ou em partes do corpo humano. Joly (2012, p. 26) também destaca as imagens virtuais, produzidas em videogames ou com a criação de cenários aparentemente “reais”, mas que na verdade são hologramas, imagens a laser em três dimensões. A autora ainda cita a imagem vinculada à mídia, ou seja, a imagem reproduzida em meios televisivos ou via publicidade. Joly (2012) alerta para a confusão que esse vínculo geraria, uma vez que passa a falsa ideia de que a imagem contemporânea consiste apenas da imagem da mídia – por excelência, a da televisão ou a do vídeo –, fazendo assim uma confusão em relação à imagem fixa e à imagem animada. Desse equívoco derivaria o esquecimento de que

hoje coexistem em diversas mídias tanto imagens animadas como fixas (a fotografia, a pintura, a gravura, etc.). Assim, a autora salienta que confundir a imagem de hoje como a imagem da mídia é esquecer-se de uma diversidade de imagens existentes. Em linhas gerais, fica-se com a ideia de que, aparentemente, a imagem tudo pode ser: “visual e imaterial, fabricada e ‘natural’, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, [...] benéfica e ameaçadora” (JOLY, 2012, p. 27).

Na mesma linha de Joly (2012), Aumont (2017) apresenta algumas funções da imagem, chegando a uma abordagem mais sistematizada que se sustenta na defesa de três funções da imagem ao longo do tempo. Trata-se das funções simbólica, epistêmica e estética. O autor ressalta que as imagens, em realidade, não apresentariam uma função apenas, mas que seria possível distinguir nelas certa hierarquia, ressaltando a função que mais se destacasse em cada uma delas. Em relação à primeira função, no caso, a simbólica, o autor relaciona-a especialmente a aspectos religiosos, afirmando que, nos primórdios, as imagens eram uma forma de entrar em contato com o sagrado, com o divino. Aumont (2017) cita como exemplo dessa função as esculturas gregas, produzidas e veneradas como manifestações das divindades. Já a função epistêmica teria como princípio o fato de a imagem ser portadora de informações visuais sobre o mundo, permitindo, assim, seu conhecimento e, inclusive, ampliando a possibilidade de conhecimento de alguns aspectos nem sempre tão visíveis. Assim como a função simbólica, é possível reconhecer a função epistêmica em imagens produzidas pela humanidade que datam de muito tempo. Como exemplo, Aumont (2017) cita os manuscritos da Idade Média, que ilustravam o Evangelho ou apresentavam coleções de representações botânicas. Por último, o autor apresenta a função estética, ou seja, a função da imagem como promotora de sensações específicas, sendo hoje quase indissociável pensar imagem e não a relacionar à noção de arte; a relação entre ambas é tão grande a ponto de ser fácil confundirmos as duas coisas. Sobre essa confusão, Joly (2012) explicita que, no campo das artes, por exemplo, a noção de imagem vincula-se essencialmente à representação visual, ou seja, aos afrescos, à pintura, mas também a iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravuras, filmes, vídeo, fotografia, etc.

Se pensarmos nos aspectos materiais da imagem, ou seja, em seus elementos constitutivos, podemos categorizá-la de maneiras que divergem das citadas. É o caso da classificação em famílias apresentada por Mitchell (1987). Ao ressaltar a variedade de coisas às quais a palavra imagem pode se referir – desenhos, estátuas, mapas, diagramas,

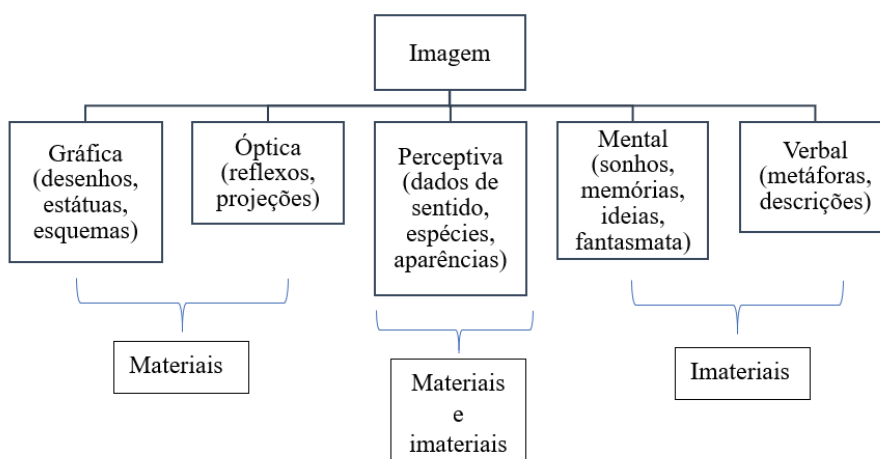
sonhos, etc. –, o autor compara as imagens a “uma família distante que migrou no tempo e no espaço e sofreu profundas mutações no processo” (MITCHELL, 1987, p. 9). A partir dessa analogia à família, o autor constrói uma espécie de árvore genealógica, organizando as imagens da seguinte maneira:



(MITCHELL, 1987, p. 10)

De acordo com o autor, cada ramo do esquema apresentado refere-se a um tipo de imagem que é central no discurso de determinada disciplina. As imagens gráficas estariam relacionadas à história da arte; as ópticas, à física; as imagens mentais estariam relacionadas à psicologia e as verbais, à crítica literária. As imagens ditas perceptivas estariam em uma região compartilhada por diversas disciplinas, como a psicologia, a história da arte e a crítica literária.

A partir dessa primeira classificação, em entrevista concedida em 2009, Mitchell (*apud* PORTUGAL & ROCHA, 2009) categoriza as ramificações de sua árvore genealógica em duas espécies. Derivada dessa nova organização, teríamos o seguinte esquema:



De acordo com o autor, os cinco tipos podem ser classificados em imagens materiais, ou seja, aquelas que podem ser visualizadas em suportes materiais – que se apresentam impressas em uma página, por exemplo – e/ou em imagens imateriais, isto é, “imagens que surgem na mente de uma leitora enquanto ela lê um texto, visualizando personagens, cenas, ações ou percebendo as figuras (símbolos, metáforas) que compõem o domínio das imagens verbais” (MITCHELL *apud* PORTUGAL & ROCHA, 2009, p. 6). As imagens gráfica e óptica são categorizadas como imagens materiais; as mentais e verbais, como imateriais. As imagens perceptivas estariam no meio do caminho, compartilhando tanto a categoria de material como de imaterial.

Seguindo uma linha semelhante à de Mitchell, Santaella (2012) aponta ao menos três domínios da imagem, a saber, o domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas, o das imagens perceptíveis e o das imagens como representações visuais. Assim como Mitchell (1987), a autora apresenta que as imagens mentais seriam aquelas projetadas pela mente e que não necessariamente teriam um vínculo com imagens já percebidas, uma vez que a mente é livre para criar formas e configurações que talvez não existam no mundo físico. As imagens perceptíveis seriam aquelas apreendidas do mundo visível, ou seja, as que vemos diretamente em nosso dia a dia. Já as imagens classificadas como representações visuais seriam aquelas que correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, imagens televisivas, holográficas.

Sobre as imagens como representações visuais, que é o que interessa a esta dissertação, Santaella (2012) ressalta que elas o são assim denominadas pois são produzidas pelos seres humanos, em determinada sociedade e contexto. A autora ressalta a distinção em relação às imagens perceptivas, uma vez que, por circularem na sociedade, poderia gerar-se essa dúvida. Entretanto, enquanto as imagens perceptivas aparecem para nós como imagem por meio do mundo visível, as imagens como representações visuais necessitam da mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnicas, etc., uma vez que são artificialmente criadas. Essas imagens podem ser registradas manualmente sobre um suporte, com a utilização de instrumentos como o lápis, o pincel, as tintas, etc. As imagens também podem ser capturas por meio da utilização de alguns instrumentos, como as lentes de uma câmera, o telescópio, o microscópio, etc.

Feitas algumas breves considerações sobre a imagem e definido como objeto de pesquisa as imagens tidas como gráficas e como representações visuais, na sequência

serão feitas algumas considerações sobre esse tipo de imagem, em especial sobre as imagens presentes nos livros didáticos.

1.2 Imagem e educação

De acordo com Moro (2004), o patrimônio visual do Ocidente apresenta um crescimento exponencial a partir da invenção da imprensa. Especialmente em algumas áreas do conhecimento, como a arquitetura, a geometria, a geografia e as ciências biológicas, a imagem vem para cumprir um papel essencial.

Antes de pensar a imagem a partir da perspectiva do suporte material que diz respeito à dissertação, é necessário refletir sobre uma nomenclatura muito utilizada ao denominar as imagens encontradas nos livros didáticos. Trata-se do termo “ilustração”.

Pensando no que foi explanado anteriormente sobre o termo “imagem”, a ilustração é um tipo de imagem gráfica, uma representação visual. Partindo da mesma abordagem da palavra “imagem”, ao recorrer ao dicionário, são encontrados os seguintes significados para a palavra “ilustração”:

1. Ação ou resultado de ilustrar(-se)
2. Conjunto de imagens (desenho, gravura etc.) que acompanham um texto
3. Conhecimento, saber: Era um homem de grande ilustração
4. Ação de esclarecer por meio de explicação ou exemplo
5. Fil. Nome com que se designa o movimento intelectual do séc. XVIII também conhecido como iluminismo.

(AULETE, 2019)

Assim como “imagem”, o que se vê é novamente uma palavra polissêmica. Ao pensar no contexto e objetivo da dissertação, destacam-se as definições 1 e 2.

Referente à segunda definição, é importante ressaltar o vínculo que a ilustração teria em relação ao texto verbal. Além disso, nota-se claramente na acepção do verbete certa hierarquização no que corresponde à imagem, apresentando-a como um elemento secundário: quem acompanha o texto verbal é a imagem, e não o contrário.

A respeito do termo “ilustração”, Cavalcante (2010) questiona algumas definições presentes em obras de *design* e artes visuais. Nessas obras, a palavra é definida sempre como um complemento de um texto verbal, o que nos remete também à ideia de ilustração veiculada pelo senso comum, ou seja, um mero enfeite, algo superficial. Cavalcante (2010) complementa seu raciocínio ressaltando a definição 4, “Ação de esclarecer por meio de explicação ou exemplo” (AULETE, 2019), uma vez que, em textos dos mais diversos assuntos, a palavra “ilustração” é empregada com a intenção de explicitar o acréscimo de uma curiosidade ou uma ampliação, ou seja, algo dispensável, e não como alguma informação de caráter imprescindível. Indo além da neutralidade e da superficialidade expostas pelo senso comum sobre a ilustração, a aplicação desse recurso em determinadas obras é encarada por alguns como algo extremamente negativo. De acordo com Moro (2004), uma das menções negativas à ilustração é formulada pela teoria da recepção, que considera a relação dinâmica entre autor, leitor e obra. No caso do uso da ilustração na literatura, por exemplo, a teoria da recepção afirma que o recurso seria um fator exógeno contaminante que empobrece as diversas interpretações e construções pessoais de cada leitor-receptor, o que é promovido pelas indeterminações do texto, quer tenham sido buscadas pelo autor, quer não. Muito antes da teoria da recepção, nessa mesma linha de argumentação, o uso de ilustrações havia sido rejeitado com frequência por vários escritores; um deles, Gustave Flaubert (*apud* MORO, 2004, p. 34), afirmou que “ninguém me ilustrará enquanto eu viver, pois o menor desenho devora a mais bela descrição literária [...]”.

Ramos (2016 *apud* RAMIL, 2018) também reforça o desprestígio em relação à ilustração, declarando que ele ultrapassa o seu significado, e chega à academia e a ambientes artísticos vinculados às artes:

[...] dificilmente se discute ilustração, dificilmente se produz ilustração, dificilmente se exhibe ilustração, apesar de muitos artistas se manterem economicamente por meio desse trabalho.

Isso decorre da ideia (quase sempre preconceituosa) de que tais produções não são relevantes no campo das artes visuais pelo fato de não se pautarem por inovações formais [...] (RAMOS, 2016 *apud* RAMIL, 2018, p. 94).

Moro (2004, p. 33), em consonância com Ramos (*apud* RAMIL, 2018), esclarece que a ilustração não tem sido considerada pelo mundo das artes uma manifestação genuinamente artística, mas sim um mecanismo funcional de criação de imagens de segundo ou terceiro grau, como uma cópia da cópia, uma produção subordinada a um texto prévio. De acordo com Moro (2004), o que sustenta esse pensamento é o vínculo que se estende da ilustração aos meios e condições para e nos quais ela é produzida e reproduzida, ou seja, a reprodução barata de imagens, cujo destino abarca o dicionário enciclopédico, os romances românticos ou as revistas ilustradas. Em contrapartida a isso, Moro (2004) afirma que, se a compararmos à pintura, a ilustração assume sua disposição de comunicar formas de conhecimento sistemáticas e universais, o que não deve implicar forçosamente na existência do predomínio apenas da lógica e da razão na confecção das imagens. Para o autor, é preciso entender que, na criação de toda ilustração convivem tanto aspectos funcionais como artísticos, em uma proporção indeterminada.

Ao pensarmos especificamente na ilustração presente no livro didático, Emanuel Araújo, em *A construção do livro* (2008), afirma que, no que diz respeito às ilustrações presentes nesse tipo de livro, há imagens que cumprem uma função meramente ilustrativa, entretanto, há também imagens destinadas à instrução, ou seja, “que auxiliam diretamente [na aprendizagem] ou mesmo prevalecem sobre o texto” (ARAÚJO, 2008, p. 478), contrariando a ideia de que a ilustração seria um mero enfeite. Para Choppin (1991), a imagem é um aspecto tão importante do livro didático que as transformações ao longo do tempo sofridas nele estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da ilustração nesse suporte. Seja pelo barateamento das impressões, o que permitiu a introdução de ilustrações em livros didáticos – algo antes reservado a edições de “luxo” –, seja pelas evoluções técnicas, como a introdução da fotografia nas obras didáticas entre o final do século XIX e começo do século XX, Choppin (1991) ressalta que, do final do século XIX até a década de 1930, a quantidade de ilustrações nas obras didáticas praticamente quadruplicou, o que reduziu consideravelmente a quantidade de texto dos livros didáticos e, em consequência, sua configuração visual.

Ainda sobre a função da ilustração no livro didático, Homma (2016) apresenta mais de dez funções da imagem, que vão muito além de enfeitar uma página:

[...] atrair e dirigir a atenção ao material; apresentar uma nova informação; concretizar uma informação abstrata; comparar; enfatizar pontos; fornecer exemplos; motivar; produzir prazer; promover emoções e atitudes; simplificar; sintetizar; apresentar informações; intensificar a atenção; facilitar a analogia; desenvolver a compreensão; promover a retenção; criar ludicidade; promover informação adicional. (HOMMA, 2016).

Além de várias funções didáticas, pode-se pensar que a ilustração também se tornou um atrativo comercial. Bittencourt (2008), ao dissertar sobre os primeiros livros didáticos brasileiros no século XIX, aponta que uma das estratégias comerciais para a venda dos editores foi o cuidado com os títulos de suas obras. Ela afirma que o termo “novo” nos títulos dos livros escolares foi, e tem sido, uma das táticas mais usuais para facilitar a comercialização de textos aparentemente inovadores, mas que na realidade são meras repetições de um mesmo texto. Sobre essa questão da escolha dos títulos, é interessante notar a presença da palavra “ilustrada(o)” em algumas obras didáticas. Publicado no final do século XIX, o título *Arithmetica Elementar Illustrada*, de Antônio Bandeira Trajano, é um exemplo desse recurso, o qual ainda hoje é utilizado, em especial em dicionários.

Renonciat (2012), ao abordar a ilustração presente nos livros didáticos, traz um panorama de como as funções das ilustrações foram ampliadas, deixando de ser meros adornos do texto. A autora elenca alguns tratamentos da imagem que merecem ser destacados, como o fato de a imagem ser uma ferramenta privilegiada de comunicação imediata e universal, sendo ela portadora de uma linguagem universal, enquanto o discurso e as palavras seriam caracteres artificiais e de compreensão mais difícil. Esse pensamento parte de uma citação de Horácio – “As coisas que entram pelas orelhas fazem um caminho muito mais longo e tocam menos do que aquelas que entram pelos olhos, as que são testemunhos mais seguros e fiéis” (HORÁCIO *apud* RENONCIAT, 2012, p. 10) –, abundantemente reproduzida por defensores da pedagogia pela imagem desde o Renascimento. Aos olhos dos defensores da imagem, pouco a pouco ela vai ganhando os ares de auxiliar à educação, tornando-se presente em manuais e livros ilustrados que

passam a defini-la como facilitadora da memorização, útil à aprendizagem e capaz de produzir emoções.

A imagem também ganha estatuto de fonte de conhecimento. Suas funções na educação são sublinhadas de maneira intensa durante o Renascimento, o que favorece o desenvolvimento da edição científica a partir da segunda metade do século XVI. De acordo com Petrucci (2000), em meados do século XVI, a partir de 1520-1530, o livro impresso apresentou uma difusão inédita. Além da inclusão de paratextos no livro, como prefácios, introduções, apêndices, índices, etc., altera-se a forma de reprodução das ilustrações. Antes reproduzida por meio da xilogravura, a ilustração passa a ser transmitida por meio da calcografia, uma técnica em que se utiliza como matriz uma chapa metálica em vez de um bloco de madeira. A alteração da matéria-prima da matriz permitiu a reprodução de mais detalhes nas ilustrações.

É também durante o século XVI e nos séculos seguintes que a ciência realizou um grande esforço para compreender melhor o corpo humano e sua constituição e, também, o mundo habitado pelos seres humanos, que à época era tão pouco conhecido. No período se deu um grande desenvolvimento da medicina moderna, das ciências naturais e da geografia. Assim, esses novos conhecimentos foram transmitidos por meio de livros extremamente ilustrados, ilustrações essas viabilizadas graças às novas técnicas de reprodução. A importância da ilustração para o desenvolvimento de determinadas disciplinas é tanta que, para algumas, ela se torna um elemento fundamental. De acordo com Moro (2004), encontramos três disciplinas, a saber, a medicina, a astronomia e a mecânica, nas quais a ilustração foi não só uma aliada, mas sim um aspecto sustentador que permitiu a consolidação e formalização dessas disciplinas.

A explosão do livro ilustrado foi um fenômeno de grande importância na cultura europeia, presente do século XVI ao século XVII. Os intelectuais, encantados por essas novidades, queriam “ver” o desenvolvimento da ciência, e não apenas lê-la. Assim, o ilustrador se tornou uma personalidade indispensável de todo um projeto científico, algo que se manterá até a aplicação científica da fotografia, de acordo com Moro (2004). Tamanha foi a importância da imagem que, para Sarton (*apud* Moro, 2004), não foi a palavra imprensa, mas sim a imagem impressa a salvadora da ciência ocidental. De acordo com Petruccio (2000, p. 140), nesses livros científicos, as ilustrações apresentavam “o esqueleto, o sistema circulatório, os detalhes do cérebro e dos olhos; os rios, as montanhas, as planícies, as cidades, os portos das regiões europeias, americanas e

asiáticas; as plantas e os minerais; os insetos foram representados em todos os seus detalhes”. Outro aspecto que influenciou a necessidade e o desejo da atividade de reprodução visual foi a invenção do microscópio, no início do século XVII, que possibilitou a visualização de elementos até então invisíveis. Nessa época, a imagem também ganha a concepção de “substituta das coisas”, algo que, de acordo com Renonciat (2012), irá perdurar por toda a pedagogia da imagem, de Comenius a Marie-Pape Carpentier.

Renonciat (2012) também apresenta a imagem como dispositivo de instrução de crianças. No caso do ensino infantil, a imagem vem como possível solução para remediar certos desafios da educação escolar. Para a autora, a argumentação em torno disso se dá a partir de dois eixos principais. O primeiro deles infantiza o prazer da observação da imagem como uma compensação e estimulação do esforço do processo de aprendizagem. Erasmus, em *De Pueris*, publicado em 1529, defende que a imagem poderia ser um recurso utilizado para a aprendizagem de palavras e fábulas. O autor afirma que a criança aprenderia e se lembraria melhor das palavras e das histórias caso fosse apresentada a recursos visuais. O segundo argumento em favor da utilização de imagens no ensino de crianças diz respeito à dificuldade de ela pensar de maneira abstrata e à sua necessidade de ter um auxílio sensorial. Bittencourt (2008) ressaltar alguns aspectos relacionados à criança. De acordo com a autora, “[...] 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” (BITTENCOURT, 2008, p. 196). Para a autora, as imagens eram responsáveis pela criação de uma determinada forma de leitura, em especial na fase inicial de alfabetização, na qual se mesclava a escrita e a oralidade. Em princípio, as ilustrações favoreciam o diálogo, incentivando a realização de comentários que transitavam entre a oralidade e a escrita, a escrita e a oralidade. Bittencourt (2008) ressaltar que, desde o início das publicações de livros voltados para crianças, podemos constatar a presença de ilustrações.

1.3 Livro didático, imagem e infância

Uma vez que esta dissertação tem como objetivo o estudo das ilustrações presentes em livros didáticos voltados para a Educação Infantil, serão sublinhadas algumas obras, como *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius, apontada como um marco para se pensar a

utilização de imagens no ensino; os *imagiers*; e os álbuns da coleção *Père Castor*, vinculados ao ensino infantil. Esses três marcos trazem recursos vinculados à imagem que resistem ao tempo e são encontrados nas obras de 1960 e 1970 que serão analisadas posteriormente. É importante fazer a ressalva de que é claro que as imagens encontradas em *Orbis Sensualium Pictus*, nos *imagiers* ou nos álbuns de Père Castor podem apresentar mais de uma função, entretanto, aqui tem-se como objetivo ressaltar recursos que se sobressaem em cada uma dessas obras. Assim, a partir do tratamento da imagem em cada uma delas, podemos pensar em três categorias vinculadas à imagem. Na obra de Comenius, por exemplo, temos a imagem como substituta das coisas, ou seja, a imagem como representação de algo; nos *imagiers*, a imagem está a serviço do desenvolvimento da linguagem, especialmente a aprendizagem de novas palavras, mas também à construção de narrativas orais a partir de uma narrativa imagética; por fim, com os álbuns de Père Castor, temos a imagem-ação. Nessa categoria, a imagem extrapola as funções de representação e a ação de observar, sendo ela objeto de ações como pintar, recortar, colar, etc.

1.3.1 Comenius, o precursor da imagem: a representação das coisas

A obra *Orbis Sensualium Pictus – Hoc Est, Omnium Principalium in Mundo Rerum, Et in Vita Actionum, Pictura Et Nomenclatura* (1658), de Comenius, é um marco para se pensar a utilização de imagens no ensino. Como já apresenta em seu título, esse livro tinha como fundamento a apresentação das coisas do mundo por meio de imagens.

De acordo com Renonciat (2012), *Orbis Sensualium Pictus* é um livro pequeno, bilíngue (alemão e latim) e de uso escolar para a aprendizagem da leitura, da língua materna (alemão) e do latim, ilustrado com uma série de gravuras que lhe dão um aspecto enciclopédico. Trata-se de um livro didático, e não de um livro *sobre* didática. Em relação a seu conteúdo, a obra apresenta de maneira ordenada as coisas do mundo por meio de imagens. O livro é organizado em 150 capítulos que retratam a criação do mundo, a natureza, o homem, as instituições, a vida social, etc. Todos os capítulos possuem a mesma formatação: são dispostos em páginas duplas e, na página ímpar, há o número do capítulo, a presença de uma ilustração e a nomenclatura bilíngue do título do capítulo e, na sequência, abaixo da imagem ou na página par, há uma lista de termos relacionados à ilustração. Todos os capítulos também utilizam-se de recursos tipográficos: o título aparece com uma fonte maior em relação ao texto e a estrutura é em colunas, uma em

latim, com caracteres romanos, e a outra em alemão, com caracteres góticos, descrevendo o que está apresentado na imagem; além disso, os termos que são referidos na imagem estão em *itálico*.



Figura 2 – Página dupla da edição bilíngue (alemão-latim) de *Orbis Sensualium Pictus*, 1664.

Antes da publicação de *Orbis Sensualium Pictus*, em *Didactica Magna* (1621-1657), Comenius destaca a função dos sentidos no processo de aprendizagem. Para ele, o ensinamento deveria passar progressivamente do sensível e do concreto a noções abstratas; nesse processo, a visão teria um papel fundamental. Além disso, os sentidos também serviriam de apoio à memória. Comparando o cérebro à cera, para o autor, tudo o que impressionasse seus sentidos tornava-se um selo:

Tudo o que me impressiona a vista, o ouvido, o olfato, o gosto e o tato é para mim como um selo, pelo qual a imagem de uma coisa se imprime no cérebro; e nele o imprime de tal maneira que, mesmo que a coisa se afaste dos olhos, dos ouvidos, do nariz e das mãos, permanece sempre a sua imagem [...] (COMENIUS, 1621-1657, s/p).

A presença da imagem, como substituta das coisas, torna-se fundamental nesse método. De acordo com Comenius:

[...] Daqui se vê que, com imagens, facilmente se pode imprimir na mente das crianças a história sagrada e outras histórias. E é evidente que cada um de nós imagina mais facilmente e mais tenazmente o que é um rinoceronte, se, ao menos uma vez, o viu (mesmo que fosse em imagem); [...] Daqui o dito de Plauto: “Uma só testemunha ocular vale mais que dez testemunhas auriculares”. E o de Horácio: “aquelas coisas que vêm pelos ouvidos despertam muito mais lentamente a atenção que as que se apresentam à fidelidade dos olhos do observador e que ele vê por si mesmo”. Deste modo, quem uma vez observou atentamente a anatomia do corpo humano entende e recordar-se-á de todas as coisas com mais certeza do que quem leu extensos tratados de anatomia, sem observação ocular. Daqui a máxima: a observação ocular faz as vezes da demonstração. (COMENIUS, 1621-1657, s/p).

Miranda (2011) ressalta que, antes de publicar *Orbis Sensualium Pictus*, Comenius escreveu uma obra chamada *Janua* (“porta” ou “entrada”, em latim), que fora um fracasso entre os alunos não letrados. Pelo insucesso, então, Comenius produz *Orbis Sensualium Pictus*, obra que serviria não só para o aprendizado da língua materna, mas também para o contato com as coisas do mundo, que estão representadas por meio de imagens. No prefácio de *Orbis Sensualium Pictus*, em relação às imagens, lê-se:

[...] são representações de todas as coisas visíveis em todo o mundo (e algumas incluem, em certa medida, também as coisas invisíveis), a saber: de acordo com a mesma ordem em que foram descritas em *Janua*; e com tanta perfeição que nada importante ou imprescindível falte nelas. (COMENIUS, 1981)

Ainda no prefácio, Comenius ressalta em quais objetivos pensou no momento que escreveu a obra, sendo um deles a atração das crianças em relação ao ensino e que o ato

de aprender não fosse considerado por elas algo tedioso. Para isso, na obra, acrescentou as imagens, uma vez que mesmo as crianças mais novas se encantam com esse tipo de recurso. De acordo com Comenius, livros como esse deveriam ser:

1. Universais, ou seja, apresentar toda a matéria; 2. Metódicos, desenvolvendo a inteligência espontânea e progressivamente; 3. Ilustrados com figuras, símbolos intercalados com o texto e outras coisas atraentes e agradáveis. [...] A razão para isso é a seguinte: 1. As crianças, cativadas por esse tipo de livro, se animam mais facilmente; 2. Para que entendam melhor sua graduação e que cada um veja o que deve ser feito. (COMENIUS, 1981)

1.3.2 Os *Imagiers*: a imagem a serviço do desenvolvimento da linguagem

De acordo com Renonciat (2012), a imagem foi uma das ferramentas utilizadas nas escolas maternas, infantis e elementares francesas para o desenvolvimento da linguagem. A partir disso surgem duas formas editoriais: um tipo de livro com folhas voltadas para a elocução, visando a aquisição, o desenvolvimento e a reprodução de vocabulário relacionado a várias situações corriqueiras, e os livros introdutórios destinados à preparação para a aprendizagem da leitura. Impulsionados por Marie Pape-Carpantier e Pauline Kergomard, surge no final do século XIX, na produção de edições escolares, um tipo de livro que será denominado *imagier*. Esse tipo de livro apresenta imagens isoladas ou sequenciais, legendadas ou sem textos, com a presença de exercícios variados de observação, vocabulário, elocução e moralidade. Na segunda edição de *Cinquante images expliquées* (1900), publicada pela Hachette, Pauline Kergomard explica que as imagens

[...] destinam-se a chamar a atenção da criança, para excitar sua curiosidade, para desenvolver gradualmente sua capacidade de comparação, para auxiliá-la a reconhecer os seres e objetos que são familiares para ela, discernir as ações dos indivíduos e até os sentimentos de acordo com sua fisionomia. (KERGOMARD, 1900, p. 3)

A obra de Pauline Kergomard apresentava narrações em relação às imagens, sugestões de perguntas para abordá-las e as respostas esperadas. Tanto as narrativas como a parte do questionário e suas respostas são reproduzidos duas vezes, porém, com textos diferentes, de acordo com a faixa etária das crianças. A primeira seção era destinada a crianças mais novas, de 2 a 4 anos, e a segunda, a crianças mais velhas, de 4 a 6 anos.



Figura 3 – “O corvo prisioneiro”, ilustração da obra *Cinquante images expliquées*, escrita por Pauline Kergomard, 1900.

No Brasil, algumas obras semelhantes foram publicadas entre o final do século XIX e o início do século XX. É o caso da obra *3º Livro ilustrado: Coleção de quadros para ensino infantil e primário geral*², de J. Staub, publicada em Zurich pela editora Kunzli Frères S.A. Editores, casa editorial conhecida por sua produção de cartões-postais de alta qualidade. De acordo com Bittencourt (2008), até o final do século XIX, os livros

² Pela pesquisa realizada, a coleção *Livro ilustrado: coleção de quadros para ensino infantil e primário geral* era composta de 4 volumes. As imagens do terceiro volume foram aqui reproduzidas graças à consulta da obra no Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE) da Biblioteca Monteiro Lobato, localizada em São Paulo (SP).

didáticos brasileiros tinham ilustrações em preto e branco. As exceções eram as obras publicadas no exterior, como é o caso desse livro.



Figura 4 – Capa de 3º Livro ilustrado, de J. Staub, séc. XIX-XX.

No frontispício da obra temos a descrição “Colecção de quadros coloridos para o ensino intuitivo nas escolas infantis e de ensino primário geral com alguns contos e narrativas”. Nele também há remissão ao tradutor e adaptador da obra, no caso, Gustavo Lessa. Com ilustrações coloridas e dimensões de 30 cm × 23 cm, o livro da terceira edição apresenta temas variados, mas que circundam a natureza, com a apresentação de alguns animais, árvores, plantas venenosas, frutos regionais e frutos tropicais, as estações do ano e alguns fenômenos atmosféricos. Assim, no livro de J. Staub nota-se a presença de algumas imagens com cenas, mas também imagens que representam elementos isolados, ausentes de contextualização, como ocorre nas páginas que trazem algumas aves e frutas.



Figura 5 – Páginas de 3º Livro ilustrado, de J. Staub, séc. XIX-XX, com o tema “As aves: canoras”.

A disposição das imagens nas páginas possui uma grande diversidade. Há imagens dispostas em páginas duplas, muitas vezes trabalhando mais de um tema, e com afirmações e perguntas localizadas na parte inferior das páginas.

Na página que aborda as estações do ano, mais especificamente no caso do inverno, como afirma Bittencourt (2008), tem-se nessas imagens a marca estrangeira nas ilustrações, apresentado cenários, roupas e animais europeus, distantes da realidade brasileira. Essa questão é reforçada, inclusive, pelas afirmações e perguntas propostas na página, por exemplo, “O inverno é a estação do frio. A neve cai abundante. Os rios chegam a gelar. [...] Tudo é feio e triste. O texugo e a marmota escondem-se na toca. Janeiro é frio. [...] Tu aqueceste à lareira. Para quê?”.



Figura 6 – Páginas de 3º Livro ilustrado, de J. Staub, séc. XIX-XX, com o tema “As estações: o outono, o inverno”.

Em período próximo ao da obra de Pauline Kergomard, podemos citar a coleção *Imagier de L'enfance*, ilustrada por Ferdinand Raffin e escrita por *Mademoiselle* Georgine, inspetora de escolas maternas na região de La Seine, e *Monsieur* A. Lacabe-Plasteig, inspetor de ensino primário, também da região de La Seine. Assim como o 3º *Livro ilustrado*, as obras apresentam uma leitura horizontal e imagens coloridas dispostas em um livro com dimensões 14 cm × 19 cm.



Figura 7 – Capa da coleção *Imagier de L'enfance*, “A criança”, por volta de 1920.

A coleção era composta de 8 volumes, cada um com os seguintes temas: a criança, a casa, o campo, histórias para contar, a cidade, as profissões, cenas familiares e os animais. As ilustrações presentes na obra versavam sobre esses temas.

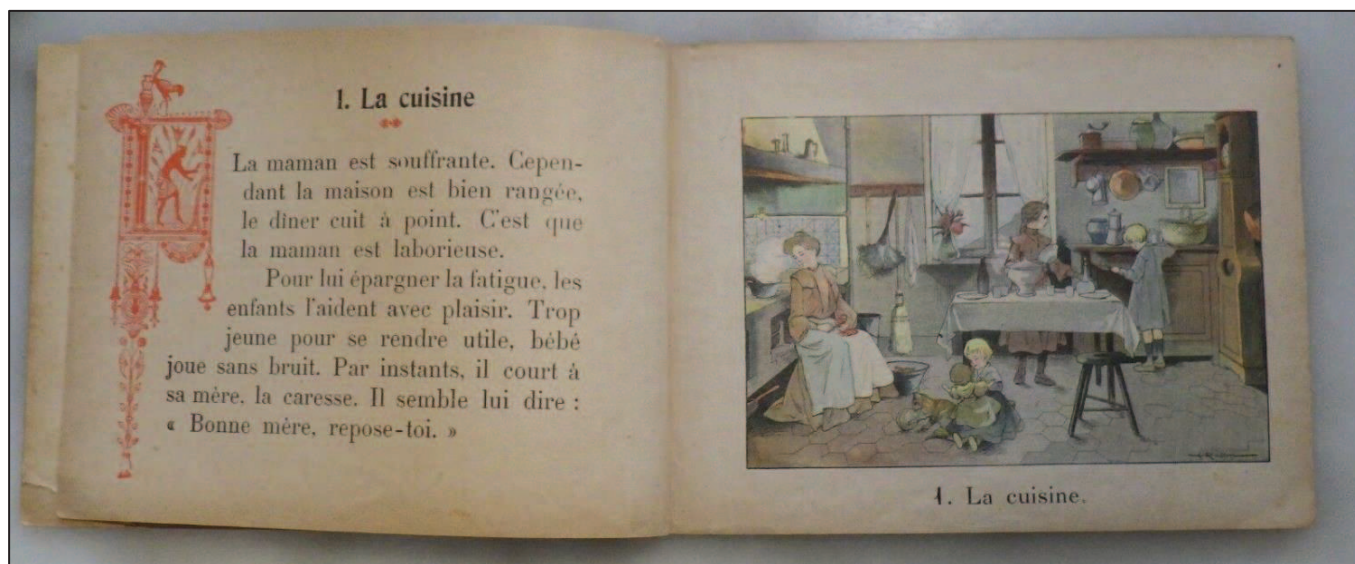


Figura 8 – Páginas do *Imagier de L'enfance – II Livret (La Maison)*, por volta de 1900.

Os temas são expostos em página dupla. À esquerda, há um texto descritivo, com uma letra capitular ilustrada, referente à imagem apresentada na página à direita. As imagens eram coloridas e possuíam um aspecto retangular, delimitadas por uma moldura preta. Além disso, é interessante notar que, na parte inferior direita, tem-se a assinatura do ilustrador Ferdinand Raffin.

Os *imagiers* são um tipo de livro produzidos ainda hoje, tanto no Brasil como na França. Esse tipo de livro é encontrado até hoje, fazendo-se presente mesmo na produção do autor que será tratado na sequência.

1.3.3 Os álbuns de *Père Castor*: a imagem-ação

De acordo com Noesser (1991), todo um setor da produção do livro infantil está organizado sobre a hegemonia da imagem. É o caso, por exemplo, do tipo de livro denominado álbum. Resumidamente, Abreu (2010) explica que o álbum é um livro no

qual as imagens possuem predominância, podendo ou não trazer textos verbais para compor a narrativa.

O renascimento do *design* do álbum virá da criação de *Père Castor*. Sendo o castor um animal instintivamente dedicado à construção, o nome “*Père Castor*” deriva do fato de os livros trazerem jogos construtivos para as crianças. O livreiro Paul Faucher foi o promotor de um plano de publicações para a juventude e a voz que propõe um novo formato para os álbuns, formato esse que ia além dos álbuns grandes e grossos, com capa dura. De acordo com Noesser (1991), os álbuns criados por Paul Faucher tinham um pressuposto de renovação do formato dos álbuns publicados até então, investindo em um preço muito baixo para que a obra fosse capaz de atingir o maior número possível de crianças. Com a criação de dois álbuns em 1931, cinco em 1932, doze em 1933, chegando a um total de 80 álbuns em 1939, e com uma circulação de um milhão e meio de cópias, o conjunto de álbuns *Père Castor*, publicado pela editora Flammarion, nada mais eram que um suporte para as atividades das crianças pequenas. Repletos de ilustrações – cujos ilustradores em sua maioria eram imigrantes russos –, Noesser (1991) afirma que os álbuns foram rapidamente adotados por jardins de infância e por famílias, fazendo com que o trabalho de Paul Faucher ganhasse maior visibilidade e importância. Os álbuns estavam organizados em três categoriais: jogos, histórias e imagens para colorir. À época da publicação, são encontrados alguns discursos sobre os benefícios que a utilização do álbum traria:

Os livros de jogos são projetados para desenvolver a inteligência infantil por meio de processos muito simples que exigem diversão, o recurso à lógica, à discriminação, à associação, à identificação. Eles contribuem para o desenvolvimento do gosto pelo trabalho manual, pela organização, da técnica, do trabalho a ser criado. Eles solicitam a atenção, a observação, a reflexão, a memória, a imaginação. A variedade inesgotável de tal método significa que cada um dos álbuns contém um verdadeiro poder educacional, engenhosamente, e de certo modo, sempre estritamente infantil, o motivo de uma atividade que tende a estabelecer naturalmente nesses jovens cérebros as melhores condições de pensamento. (SELZ, 1934 *apud* NOESSER, 1991, p. 485-486).

Paul Faucher insiste no papel vital da imagem, que deve apoiar, esclarecer, explicar e prolongar a narrativa, dialogar diretamente com a inteligência e com a sensibilidade. As grandes dimensões dos primeiros álbuns (24 cm × 28 cm e 28,5 cm × 32,5 cm) permitiu a adoção de caracteres maiores, que facilitam a leitura, além de favorecer a imagem, que fica com um espaço de destaque nas páginas. Essas características são encontradas no livro *Je découpe*, por exemplo, o qual apresenta ilustrações em três configurações distintas, mostrando cenas naturais e domésticas.

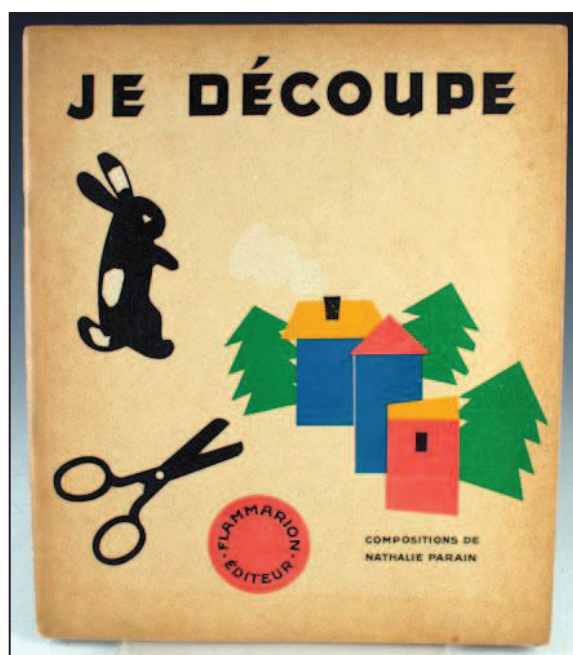


Figura 9 – Capa de *Je découpe*, com ilustrações de Nathalie Parain, 1931.

De acordo com Abreu (2010), nas páginas internas da obra, a mancha gráfica ocupa quase toda a extensão da página, como se ela fosse uma tela. Na página constam desenhos de temas familiares à infância registrados em poucas cores, como o verde, o preto e o branco, além do trio de cores primárias (vermelho, azul e amarelo).

Abreu (2010) também ressalta que há três formas distintas de compor a imagem na obra. Na primeira, as imagens ocupam a página da esquerda, acompanhadas, na página à direita, de uma pequena legenda que aparece ao meio da página. Na segunda forma, temos uma página com uma ilustração, um título antes da imagem e uma legenda depois:



Figura 10 – Página de *Je découpe*, com ilustrações de Nathalie Parain, 1931.

E, por último, temos o texto à esquerda e a imagem à direita. Ao final do volume, de acordo com Abreu (2010), no verso da quarta capa há um presente para o leitor: um envelope com folhas coloridas de papel celofane. Essas folhas deveriam ser recortadas pela criança, que completaria as cenas representadas nas páginas com suas formas recortadas. Daí deriva o título *Je découpe* (*Eu recorto*).

De acordo com Abreu (2010), apesar de tentativas de estabelecimento de divulgação de sua obra no Brasil, é apenas na década de 1970 que alguns títulos de Paul Faucher, assinados com o pseudônimo Paul François, são publicados no Brasil, pela editora Ática.

Capítulo 2 – Discursos, prescrições e obras: para que servem as imagens?

Este capítulo apresenta conexões entre as imagens e as palavras, especialmente no que diz respeito aos discursos e às prescrições produzidos nas décadas de 1960 e 1970 por esferas relacionadas à educação, em especial à Educação Infantil. Para isso, são utilizadas documentações que permitiram a apreensão do discurso sobre as imagens, como o relatório do *Encontro interamericano de proteção ao pré-escolar: como organizar serviços para atender às necessidades básicas do pré-escolar nos países em desenvolvimento* (BRASIL, 1968), o documento *Educação pré-escolar uma nova perspectiva nacional* (BRASIL, 1975) e o *Modelo pedagógico para a educação pré-escolar* (1979). Entremeado ao discurso sobre a imagem, o contexto educacional do período é apresentado a partir das produções de Rosenberg (1999) e Kramer (1981), além da documentação vigente na época, como as Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Continuando a relação entre palavra e imagem, no que diz respeito à realidade da imagem no livro didático e, por extensão, à prescrição em relação ao ideal de livro voltado à Educação Infantil, são utilizados como fonte os Relatórios de Atividades da Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares (1966-1969) encontrado no acervo do Centro de Referência em Educação Mario Covas (CRE-SP), os comunicados publicados pela Comissão no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, especialmente o publicado em 21 de novembro de 1964, o qual apresenta um convite para a publicação de livros didáticos voltados ao segmento e descreve uma série de recomendações materiais em relação a esse objeto, inclusive, sobre suas imagens.

Por fim, o capítulo traz a descrição das obras do *corpus*, principalmente de seus aspectos materiais, focalizando no levantamento das ilustrações. Os dados depreendidos da análise das obras foram organizados em quadros, sendo eles quatro: “Dados autorais e disciplinares sobre as obras”; “Obras e seus ilustradores”; “Dimensão e formato das obras” e “Levantamento quantitativo de ilustrações em relação à paginação das obras”. Em consonância às questões materiais das obras, retomando a relação entre palavra e imagem, é apresentada uma análise de trechos encontrados nas orientações para o professor e nos enunciados do Livro do aluno das obras selecionadas para a dissertação.

Os trechos analisados estão vinculados à função das ilustrações nessas obras, além das ações prescritas em relação às ilustrações, como pintar, assinalar, recortar, etc.

2.1 A Educação Infantil e os discursos sobre a imagem

O discurso sobre a imagem na educação brasileira, em especial no que diz respeito à Educação Infantil, se faz presente em diversas documentações. Mas, antes disso, para entender a partir de que aspectos esse discurso se constrói, é importante compreender o contexto da Educação Infantil nos anos 1960 e 1970 no Brasil.

É essencial retomar alguns acontecimentos importantes que dizem respeito à criança na década de 1950. Em 1959, temos a promulgação de um documento que traz a criança como sujeito de direitos, atribuindo à sociedade e ao Estado a garantia desses direitos. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, documento promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU), destaca dez princípios referentes à criança, defendendo os direitos da criança à saúde, educação, proteção, etc. O princípio 7, especificamente, é sobre o direito à educação, afirmando que ela deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos no que se refere aos graus elementares (ONU, 1959).

Em 1961, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) propôs a educação pré-primária no Capítulo 1 (BRASIL, 1961), afirmando no artigo 23 que essa etapa se destinaria a crianças menores de 7 anos, e o espaço para a sua realização seriam as escolas maternas e os jardins de infância. O artigo 24 vinculava-se às empresas que tivessem em seu quadro mães de crianças menores de 7 anos. O artigo estimulava companhias a se organizarem e a manterem, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Em 1964, é imposta a ditadura civil-militar no Brasil. Adotando um modelo desenvolvimentista, na tentativa de recuperar o poder econômico, a ditadura prezou pelo fortalecimento do empresariado industrial, uma vez que o governo acreditava que esse seria o segmento que levaria o país ao progresso. Esse objetivo de desenvolvimento econômico acabou acelerando uma demanda dita educacional, acontecendo então acordos entre o Ministério da Educação e da Cultura e a *Agency for International Development* (AID).

Entre o final da década de 1960 e o começo da década de 1970, a evasão, a reprovação e a repetência destacavam o fracasso da escola primária. Esse foi o contexto causador das discussões da necessidade da educação pré-escolar. Assim, dez anos após a LDB de 1961, a Lei nº 5.692/71 viria a revogar os dois artigos referentes à educação de crianças menores de 7 anos. Além de eliminar o capítulo destinado apenas à educação pré-primária, a remissão à educação de crianças menores de 7 anos se resumiria apenas ao segundo parágrafo do Artigo 19, que se referia ao ensino de 1º grau, o que hoje equivale a Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O parágrafo afirmava que os sistemas de ensino deveriam velar para que crianças com menos de 7 anos recebessem “conveniente educação” em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Pelo acréscimo de “instituições equivalentes”, o espaço da Educação Infantil ganharia uma amplitude tamanha, não mais se restringindo às escolas maternas e aos jardins de infância. Além disso, pela configuração do texto da Lei, nota-se uma relação intrínseca entre o 1º grau e a Educação Infantil, uma vez que sua caracterização é feita em relação a ele: o ensino para crianças menores de 7 anos não existe sozinho, ele não tem o seu próprio propósito, ele é apenas um artifício para uma etapa posterior da educação.

Na década de 1970, começa a ser ampliado principalmente o atendimento a crianças de 4 a 6 anos. Conforme já destacado, isso derivaria da crescente evasão escolar e da repetência das crianças das classes pobres no ensino primário. Assim, conforme já antecipava a Lei promulgada em 1971, a Educação Infantil é apontada como uma solução para as carências culturais de crianças, sendo ela a etapa que auxiliaria a garantir o sucesso no ensino escolar. Logo, o que se percebe na Educação Infantil é a construção de uma política de atendimento à infância pautada na preparação para uma etapa posterior de ensino, levantando a bandeira de uma educação compensatória capaz de inserir a criança no sistema escolar. Além disso, outro aspecto que daria frutos no período seria modelos de atendimento em massa com o menor custo possível, com o objetivo de atender o maior número de crianças.

De acordo com Kramer (1981), foram criados modelos de baixo custo para a Educação Infantil, modelos esses concebidos como uma solução para os problemas de ordem tanto social como educacional enfrentados à época pela sociedade brasileira. A autora afirma que nas décadas de 1960 e 1970, surgem uma série de políticas que compactuam com a teoria da “privação cultural”, de modo que a educação pré-escolar passa a ser vista como uma solução para compensar as carências de crianças e também como um método paliativo capaz de prevenir o fracasso escolar.

O Projeto Casulo, criado em 1974 pela Fundação Liga Brasileira de Assistência (LBA) foi uma das primeiras experiências de Educação Infantil de massa, privatizando a assistência à infância. De acordo com Kramer (1981), a organização se propôs a executar o projeto, objetivando, com pouco gasto, atender ao maior número possível de crianças. De acordo com a autora, as Unidades Casulo tinham como objetivo a assistência a crianças de 0 a 6 anos, prevenindo sua marginalidade. A implantação das unidades era feita a partir da solicitação de Estados, de Prefeituras Municipais ou de obras particulares. Assim, eram estabelecidos convênios entre a instituição e o projeto, e através dele a LBA financiava alimentação, material didático e de consumo, equipamentos, etc., ficando apenas o pagamento de pessoal por conta da instituição contratante. De maneira contraditória, a LBA afirmava que o projeto não visava à preparação para escolaridade futura, mas sim a um atendimento às carências nutricionais das crianças e à realização de atividades recreativas. Apesar desse discurso, Kramer (1981) destaca que a diretriz geral se diversifica muito na prática, uma vez que o Casulo funcionava através de convênios com órgãos de tendências e objetivos diferentes. Assim, o Casulo não imprimia uma identidade única, ficando a cargo de cada uma das unidades as propostas de trabalho.

A década de 1970 é também o período em que são realizados dois seminários em relação à educação pré-escolar. Em 1975, é criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar (CODEPRE) com o objetivo de realizar estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar. Das pesquisas realizadas pelo organismo, deriva o documento *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil*. A partir desse documento, foram realizados no Brasil dois seminários cujo objetivo era o de estabelecer princípios gerais que servissem de referência para um programa de educação pré-escolar para o país. De acordo com Kramer (1981), apesar da escassez de documentos produzidos pela CODEPRE, a organização manifestava uma tendência de diretrizes compensatórias, prezando pela superação de deficiências culturais que crianças das classes mais baixas apresentariam.

De acordo com Kramer (1981), apesar da ênfase ao pré-escolar que se percebe na política educacional brasileira, em especial a partir de 1975, a concretização do atendimento à maioria das crianças, em 1979, estava longe de se tornar realidade. Assim, por um lado era proclamada a necessidade de atendimento pré-escolar das crianças provenientes das classes sociais de menor poder aquisitivo, mas, por outro lado, os dados

mostram que, no período de 1968 a 1974 aumentaram percentualmente as matrículas da rede privada, em detrimento das matrículas na rede pública. Kramer (1981) também afirma haver uma diminuição na participação das redes estaduais nesse mesmo período, tendo praticamente duplicado a participação dos municípios no atendimento da educação pré-escolar. Segundo Rosemberg (1999), a rede particular de educação para a criança pequena se espalhou e o atendimento das crianças pobres na rede pública ocorria por meio de programas de massa, com baixo custo e de educação compensatória, conforme vimos anteriormente.

Sobre a questão do atendimento público *versus* o atendimento privado, o documento *II Plano setorial de Educação e Cultura (1975-1979)*, publicado pelo Ministério da Educação em 1976, traz informações a esse respeito, afirmando que existiriam duas linhas de necessidade. A primeira delas, de acordo com o documento, seria a das famílias com elevado nível cultural e econômico, que estariam formando a consciências da importância do atendimento pré-escolar; a segunda seria a das famílias que, mesmo não colocando uma valoração na etapa ou um fim educativo, necessitariam o atendimento. Por fim, o documento afirma que a escassez da oferta dos serviços pré-escolares em estabelecimentos públicos fez com que se expandisse a oferta privada. Em 1979, Kramer (1981) relata que, dos recursos públicos destinados à educação, não existiriam fontes próprias para a educação pré-escolar, provindo seus recursos financeiros de verbas destinadas ao primário, que eram insuficientes até mesmo para ele.

Muitas das documentações produzidas no período trazem indícios em relação às estruturas físicas da educação de crianças e, por vezes, aos subsídios materiais que deveriam ser tratados no ambiente escolar. Em alguns casos, esses documentos fazem remissões à presença de materiais imagéticos, o que nos possibilita realizar uma análise do discurso sobre a imagem. Publicado na década de 1960, o documento *Encontro interamericano de proteção ao pré-escolar: como organizar serviços para atender às necessidades básicas do pré-escolar nos países em desenvolvimento* (BRASIL, 1968) traz algumas percepções em relação à imagem. O documento fora organizado por membros da LBA, pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), entre outros. O evento fora organizado especialmente por membros da OMEP, com apoio de outros órgãos que atuavam no campo da infância. No documento, vemos algumas menções à utilização da imagem na educação pré-escolar. Entre elas, os recursos imagéticos seriam usados como ferramenta de aprendizado, uma vez que “toda a criança, se privada da experiência real, aprende mais facilmente através de brinquedos e gravuras que por

palavras” (BRASIL, 1968, p. 51). As imagens também seriam fonte para a aquisição de vocabulário, uma vez que “A aquisição de vocabulário necessita do contato humano e os brinquedos sonoros, as cantigas rimadas e repetidas, as gravuras em livros de pano e cartão grosso são os meios de conversa do adulto com a criança e da criança consigo mesma. Imitação e atividade dramatizada são constantes nesta idade.” (BRASIL, 1968, p. 66). É interessante notar que aqui a imagem é dotada de um contexto e configuração específicos, sendo recomendada a sua presença em livros de pano ou em cartões grossos. Entretanto, no que diz respeito às especificações em relação ao livro, nada é comentado. Além disso, pouco se fala também como devem ser essas imagens e o que elas devem representar.

Na década de 1970, o documento *Educação pré-escolar uma nova perspectiva nacional* (BRASIL, 1975) traz recomendações em relação ao material didático utilizado no pré-escolar, afirmando que desde brinquedos até utensílios de limpeza e de arrumação poderiam ser considerados objetos educativos. Sobre a imagem, há poucos comentários no documento, restringindo a presença delas em livros de estória e também em gravuras avulsas.

Ainda na mesma década, em nível estadual, temos o *Modelo pedagógico para a educação pré-escolar* (1979), documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Esse documento surge com o objetivo de oferecer uma proposta curricular que orientasse os responsáveis nas unidades de educação pré-escolar do estado de São Paulo a promover condições ambientais compatíveis ao desenvolvimento de crianças com menos de 7 anos.

Entre essas condições ambientais, o documento cita alguns materiais didáticos, maioria dos quais poderia ser oferecida pela comunidade. O documento cita exemplos de estabelecimentos nos quais alguns materiais poderiam ser coletados. Em estabelecimentos industriais e comerciais, por exemplo, poderiam ser coletados “caixas de papelão ou de outro material, papel de diversas cores, formas e texturas, retalhos de tecido, retalhos e isopor, etc.”. Na área de estimulação “Pensamento operacional concreto” reforça-se essa ideia, recomendando que “os recursos da comunidade sejam utilizados com prioridade na elaboração do material didático” (SÃO PAULO, 1979, p. 117).

Na lista de materiais, que aparece ao final do documento, não são mencionados livros didáticos, mas faz-se presente uma remissão a “gravuras, ‘posters’, fotografias, cartazes”, entretanto, não se entra em detalhes em relação à qualidade desses materiais ou a outras especificações, como a presença ou não de cores.

Além de surgirem na parte final do documento, na qual é apresentada uma lista de materiais, as imagens, por vezes discriminadas como “gravuras”, “desenhos”, “fotografias” e também “ilustrações”, são utilizadas para a realização de uma série de atividades. Ao longo dos exemplos de atividades mencionados no documento, tem-se algumas remissões à utilização das ilustrações e de onde elas poderiam ser retiradas. Entre os materiais mencionados temos revistas e jornais, os quais seriam utilizados justamente para a extração de imagens. Na área de estimulação “Pensamento operacional concreto”, as crianças “pesquisam revistas, recortam e colam figuras (representação gráfica), identificando as formas geométricas nelas existentes” (SÃO PAULO, 1979, p. 122). Na área de estimulação “Meio físico e social”, desenhos, fotografias e ilustrações seriam utilizados para a constatação de que pessoas crescem e se desenvolvem com o passar do tempo e que objetos não se desenvolvem com o passar do tempo. Na área de estimulação “Saúde”, há uma atividade para a seleção de gravuras de alimentos e sua posterior exposição em flanelógrafo ou cartaz com pregas; há também outra com o mesmo fim – a seleção e a exposição de imagens –, mas com crianças escovando os dentes.

2.2 Prescrições sobre o livro didático e a imagem

Apesar da ausência de programas de distribuição anteriores a 2019³ no que diz respeito ao livro didático de Educação Infantil, é possível encontrar documentos de instâncias regionais no qual pensa-se o livro didático de Educação Infantil já nas décadas

³ A partir de 2019, o Programa Nacional do Livro Didático (2019) passou a selecionar livros didáticos de Educação Infantil para serem distribuídos nas escolas. Com livros reutilizáveis e destinados apenas ao professor, o edital apresenta a possibilidade de três organizações diferentes para as obras: creche (0 a 3 anos e 11 meses), pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) e educação infantil (0 a 5 anos e 11 meses). Além de determinado número limite de páginas, todas as obras devem apresentar DVDs com conteúdos digitais. Os materiais digitais devem ser compostos de materiais gráficos, materiais lúdicos e materiais de avaliação. Por materiais gráficos, o edital compreende que seriam “esquemas, ilustrações, cartazes, desenhos, figuras, etc. que dialoguem com os temas propostos, em formato adequado para impressão. Estes materiais gráficos deverão estar relacionados de forma explícita aos temas apresentados no livro impresso” (BRASIL, 2017, p. 35). Além disso, o edital apresenta uma série de recomendações em relação ao teor das ilustrações, sendo os materiais gráficos presentes em um dos critérios de avaliação do edital.

de 1960 e 1970. Entre essas documentações, temos alguns comunicados da Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares.

A Comissão Estadual do Livro Didático de São Paulo tem como marco legal a lei nº 1.536, de 28 de dezembro de 1951, sendo suas atribuições:

I – Instituir, por estatutos próprios aprovados pelo Secretário da Educação, concursos destinados à escolha das melhores obras didáticas a serem recomendadas pelo Governo do Estado;

II – Estudar os pedidos de mudança de livros, distintivos e uniformes, e homologá-los.

Diário Oficial de São Paulo, 29 de dezembro de 1951.

O funcionamento efetivo da comissão dá-se apenas em 1964, com a nomeação de seus membros e, entre eles, o presidente, Onofre Penteado de Arruda Jr., professor aposentado da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP) e fundador da *Revista de Pedagogia*⁴. Além de Onofre, a comissão era composta por Eulalia Marcondes dos Santos (professora primária aposentada), Maria Neves Calefi (professora secundária), Antonio Messias Szymanski (inspetor escolar) e Nestor Pereira Eboli (inspetor escolar). Conforme consta no Comunicado nº 105 de 18 de novembro de 1964, publicado em 19 de novembro do mesmo ano no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, o Diretor Geral do Departamento de Educação, no caso, Nelson Cunha Azevedo, teria atendido ao Presidente da Comissão do Livro Didático⁵, e com a designação dos membros da Comissão, a organização estaria pronta para iniciar suas atividades. Nesse mesmo comunicado, lê-se quais seriam as primeiras atividades da instituição. Um tanto quanto surpreendente é ver que o primeiro dos comunicados traria recomendações em relação à produção de livros didáticos pré-escolares: “[...] serão publicados princípios gerais orientando os interessados sobre a

⁴ Para saber mais sobre a *Revista de Pedagogia*, consultar ROZANTE (2008).

⁵ De acordo com registros do Relatório de Atividades da Comissão estadual do livro didático, uniformes e distintivos escolares (1966), Onofre Penteado Júnior fica no posto de presidente da instituição até 1967, ano de seu falecimento.

confeção de livros pré-escolares, pré-livros ou cartilhas e livros de leitura em geral, a que se deverão ater aos interessados a partir de 1966”.

Publicado no *Diário Oficial de São Paulo* em 21 de novembro de 1964, no Comunicado, a Comissão compartilhava com autores, editores e demais interessados uma série de diretrizes em relação à elaboração de livros didáticos para o pré-escolar. Entre essas recomendações constam alguns aspectos materiais, como o formato que o livro deveria possuir, a exigência em relação à predominância de ilustrações, mas também se faziam presentes recomendações em relação aos objetivos a serem alcançados com a adoção do material, por exemplo, o desenvolvimento dos órgãos do sentido e o preparo da criança para o posterior estudo da leitura, da escrita e do cálculo. De acordo com a Comissão, o livro didático pré-escolar seria aquele destinado ao jardim de infância, cuja finalidade seria preparar a criança para o estudo da leitura, da escrita e do cálculo, sem usar, ainda, os símbolos da escrita.

No mesmo Comunicado lê-se que a obra deveria apresentar “coisas para fazer e nada para ler” e deveria ser “ricamente ilustrada”, com atividades culturais e sociais que abordassem temas como a comunidade, a escola, a família, em situações reais, mas de uma maneira facilitada, levando em consideração a faixa etária da criança. É importante ressaltar que, nesse caso, a ilustração seria também um artifício para a memória visual, sendo o jardim de infância o espaço para “aprender a ver, a observar, a construir algo, desenvolvendo-se-lhe a memória visual, a memória auditiva [...]”.

Além disso, percebe-se que no jardim de infância teríamos uma primeira etapa do processo de integração com a comunidade, no qual a criança deveria adquirir alguns conhecimentos em relação ao mundo: hábitos de convivência social, a apreensão da existência de hierarquias, a interdependência entre as pessoas, a comunicação das ideias, a troca através da compra e venda, a vida moral, a vida religiosa, e os deveres para com a pátria e a humanidade.

Em relação à sua composição física, o material destinado à criança deveria ter um formato retangular, como o de um caderno de desenho. Assim, é possível pensar que a orientação do material deveria ser no sentido paisagem, e não retrato, uma vez que no edital compara-se a parte da criança a um caderno de desenho. Além disso, o material deveria possuir abundância de ilustrações, “coisas para fazer e nada para ler”. A preocupação em relação ao conteúdo era latente, uma vez que o edital sugeria que o

material apresentasse diversas atividades culturais e sociais, referentes à comunidade, à escola, à família, em situação de vivência real, e expostas da maneira mais simples possível.

Em 31 de dezembro do mesmo ano, a Comissão publica no *Diário Oficial de São Paulo* uma série de recomendações materiais, referentes à “higiene da visão” que deveriam ser levados em consideração para a confecção dos livros didáticos. Em relação às ilustrações, lê-se que a presença delas deveria ser abundante e, de preferência, coloridas. Além disso, as imagens teriam de possuir fácil visibilidade de seus elementos. De acordo com a Comissão, os temas das ilustrações deveriam circular entre “fatos, fenômenos, situações ou ações”, auxiliando na compreensão do texto. A Comissão é categórica em relação à diagramação dessas imagens: elas não deveriam ser encaixadas no texto, “o que em tipografia se denomina ‘recorrida’”.

2.3 As obras e seus aspectos materiais

Conforme mencionado, nesta parte serão analisados os dados presentes em alguns quadros. A primeira análise diz respeito às obras e seus agentes de produção, em especial editores, autores e ilustradores, e a sua organização.

Quadro 2 – Dados autorais e disciplinares sobre as obras

Título	Editora	Ano	Classificação	Nível	Tipo	Autores	Ilustrador
<i>Preparando para aprender</i>	FTD	1967	Integrada	Todos os estágios	Livro do aluno	Ester Malamut; Elsy Pires Ferreira; Flavia Maria Rosa	Elsy Pires Ferreira
		1965			Livro do mestre		
<i>Meu prezinho</i>	Lotus	1973	Integrada	3ª fase	Livro do aluno	Maria Lúcia Pinheiro	James Claro
<i>Atividades de linguagem na escola pré-primária</i>	FTD	1975	Disciplinar (Linguagem)	3º estágio	Livro do aluno	Zélia Almeida	Não menciona

<i>No meu jardim</i>	Ática	1979	Disciplinar (Linguagem)	2º estágio	Livro do mestre	Geralda Caldeira Soares; Maria José Caldeira	Eliardo França
<i>No meu jardim</i>	Ática	1979	Disciplinar (Matemática)	2ª estágio	Livro do mestre	Geralda Caldeira Soares	Eliardo França
<i>No meu jardim</i>	Ática	1979	Disciplinar (Linguagem)	3º estágio	Livro do aluno	Geralda Caldeira Soares; Maria José Caldeira	Eliardo França
<i>No meu jardim</i>	Ática	1978	Disciplinar (Matemática)	3º estágio	Livro do aluno	Geralda Caldeira Soares	Eliardo França
<i>Janelinhas do saber: atividades específicas para jardim de infância</i>	Editora do Brasil	1976	Integrada	1º período	Livro do aluno	Maria da Conceição Araújo Magalhães; Marilene Araújo Magalhães; Maria Antonieta Mourão Costa de Castro	Maria Antonieta Mourão Costa de Castro
					Livro do mestre		
<i>Atividades integradas para o jardim de infância</i>	Editora do Brasil	1978	Integrada	1º período	Livro do aluno	Maria da Conceição Araújo Magalhães; Marilene Araújo Magalhães; Maria Antonieta Mourão Costa de Castro	Maria Aparecida Rodrigues
				2º período	Livro do aluno	Maria da Conceição Araújo Magalhães; Marilene Araújo Magalhães; Maria Antonieta Mourão Costa de Castro	Maria Aparecida Rodrigues

2.3.1 Os agentes do livro: editoras e ilustradores

Em primeiro lugar, é importante destacar a presença das editoras do *corpus* selecionado. Ática, FTD e Editora do Brasil são casas editoriais que resistiram ao tempo e exercem suas atividades até hoje. Essas seriam editoras que demonstrariam um crescente desenvolvimento na década de 1970, em especial por conta das políticas do

período relacionadas à educação básica. Além disso, a seleção do *corpus* ainda conta com a editora Lotus, cujo catálogo conhecido indica uma linha editorial voltada a obras relacionadas especialmente à infância.

FTD e Editora do Brasil compartilham as origens mais antigas. De acordo com Hallewell (2011), a FTD, editora dos irmãos Maristas (o nome provém de Frei Théophane Durand), foi fundada em 1902, e em meados da década de 1960 passa a participar do programa da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), mantendo sua concentração na produção de livros didáticos. A editora inicia suas atividades no começo do século XIX com publicações referentes à área de Matemática, em especial. De acordo com Cassiano (2005), em relação à produção dos livros da editora, até 1930, as obras utilizadas no Brasil eram impressas na França. Entretanto, aos poucos, uma gráfica de São Paulo passou a imprimir a maioria dos livros da FTD. A editora então atinge uma fase de dependência de outras companhias, uma vez que a distribuição, que inicialmente era realizada pelos irmãos maristas, começa a ser realizada pela Livraria Francisco Alves. Outro vínculo sustentado pela empresa foi o de impressão. De acordo com Cassiano (2005), em 1956 a impressão e a distribuição foram atribuídas à Editora do Brasil, permanecendo assim até 1963.

De acordo com Bittencourt (2014), na época da ditadura civil-militar, a editora FTD parece ter sido até mesmo beneficiada pelas políticas empreendidas na época, isso graças a uma reestruturação empresarial que ocorreria na época, levando à profissionalização do negócio, além da eleição do Estado como cliente preferencial. Bittencourt (2014) afirma que a editora se aproveitou do período de expansão da escolarização realizada durante a ditadura civil-militar. Outra questão relacionada à FTD que vale a pena ser mencionada é o seu vínculo com o catolicismo. Apesar de ser fundada por uma congregação católica, de acordo com Bittencourt (2014), em algumas pesquisas a FTD não é considerada uma editora católica, uma vez que seu catálogo não era composto de livros religiosos, mas sim de livros didáticos.

Como apontado anteriormente, a FTD durante certo período foi auxiliada por outra editora do *corpus*. A Editora do Brasil – que, como mencionado, durante metade do século XIX estabeleceu vínculos com a editora FTD – teria o seu início em meados dos anos 1940, período em que seis professores responsáveis pela execução do programa de livros didáticos saem da editora Companhia Editora Nacional para empreender a criação de sua própria casa editorial (Hallewell, 2011). Quase dez anos depois, em 1949, de

acordo com Braghini (2010), a editora possuía duas coleções, uma delas de livros didáticos, denominada “Coleção Didática do Brasil”, e outra de livros de leitura, denominada “Coleção Infanto-Juvenil”. Assim, vê-se que a editora já mirava publicações destinadas à infância quase quarenta anos antes da circulação de suas obras didáticas pré-escolares.

De acordo com Braghini (2012), da fundação da Editora do Brasil até 1960, a empresa passa a se promover para que seu nome se tornasse referência no mercado de livros. Braghini (2012) ressalta que, para que isso acontecesse, foram três as estratégias da empresa: criar um catálogo de livros didáticos, promovê-lo e lançar uma revista própria. A autora apresenta a Editora do Brasil como uma editora com um posicionamento católico-conservador, destacando três evidências importantes: “a ampla defesa da expansão do ensino secundário privado em conjunto com os colégios católicos; o número de colégios católicos para os quais se voltou a divulgação da editora; e a defesa apaixonada em prol da educação católica” (BRAGHINI, 2012, p. 160). É no período da ditadura civil-militar que a Editora do Brasil teria um dos maiores saltos em relação ao número de livros vendidos. De acordo com Hallewell (2011), é na década de 1970 também que a editora passa a ser considerada uma das três gigantes do mercado, o lado da Editora Nacional e da Ática.

Das quatro editoras, a Ática parece ser a única fundada na metade da década de 1960⁶. A editora possui suas raízes no Curso de Madureza Santa Inês, criado por Anderson Fernandes Dias, Antônio Narvaes Filho e Vasco Fernandes Dias, em 1956. O grande diferencial do curso em relação aos demais era o fato de que seus professores produziam os próprios materiais. De acordo com Paixão (1996), com a corrida do diploma para a entrada no mercado de trabalho, o curso fez um imenso sucesso e o número de matrículas, na década de 1960, chegou a mais de 3 mil.

Com o aumento de alunos, necessitou-se também aumentar a produção de materiais, o que deu origem à Sesil (Sociedade Editora do Santa Inês Ltda.), que alguns anos mais tarde ampliaria seus objetivos e passaria a se chamar Ática. Em anúncio de 1962, publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, o Curso destaca a presença de apostilas como um grande diferencial do Santa Inês:

⁶ Hallewell (2011) aponta 1964 como ano de fundação da editora; Borelli (2004, p. 1), em 3 de junho de 1965 e Paixão (1995, p. 159), em agosto de 1965.



Figura 11 – Anúncio do Curso de Madureza Santa Inês publicado no primeiro caderno do jornal Folha de S.Paulo, em 19 de janeiro de 1962, na página 24. O anúncio traz o seguinte texto: “O Curso de Madureza “Sta. Inês”, destaca-se dos demais por várias características, entre as quais 1.º Instalações dentro das exigências da moderna didática, 2.º Aulas de Português teóricas e práticas (aulas especiais de redação e numerosos exercícios), 3.º O único Curso a possui apostilas completas especiais para o nossos Cursos [...]”.

Ainda na década de 1960, após a criação da editora Ática, as publicações da recém-criada editora mantiveram o seu público-alvo, ou seja, materiais para utilização em cursos de madureza para os ciclos Ginásial e Colegial. De acordo com Borelli (1995, s/p), “As primeiras publicações dizem respeito, basicamente, a livros destinados a candidatos aos exames de madureza, com algumas tentativas fora deste esquema: uma coleção para advogados – Tratado de direito falimentar [de Carvalho Neto] – e uma Gramática, de Alpheu Tersariol.”.

A partir da década de 1970, de acordo com Borelli (2004), a editora Ática passou por importantes mudanças na relação com o público-alvo. “O mercado crescia, a editora caminhava cada vez mais rumo à consolidação de um padrão e o público segmentava-se por faixa etária, nível de escolaridade [...]” (BORELLI, 2004, p. 3). Além disso, nesta década a editora passa a apostar na publicação de didáticos de preços baixos e num modelo de divulgação ostensiva, com farta distribuição de catálogos e material publicitário. Em anúncio de 1973, publicado em n.º *O Estado de S.Paulo*, esse é um dos principais pontos destacados: “Finalmente, livros didáticos que não doem na consciência nem doem no bolso. [...]”.

Nessa década percebe-se uma grande ampliação no número de títulos, em especial por conta da expansão da rede escolar pública e privada. De acordo com Moraes (2010), podemos pensar no crescimento da indústria do livro por três motivos, ao menos:

1. A estruturação dos níveis de ensino, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961;
2. O aumento das matrículas no Primário (atual Ensino Fundamental Anos Iniciais), Primeiro Ciclo do Ensino Médio (atual Ensino Fundamental Anos Finais) e Segundo Ciclo do Ensino Médio (atual Ensino Médio);
3. Subsídios e compras de livros didáticos por parte do Estado.

Em meio a tudo isso, Moraes (2010) também destaca a expansão da cultura de massa, agora voltada a um novo público, no caso, a juventude: “É nesse novo contexto de crescimento da indústria cultural, com mensagens e imagens dirigidas às crianças e aos jovens que se dá o crescimento da população escolar e dos instrumentos de ensino, principalmente do livro escolar.” (MORAES, 2010, p. 55).

Na década de 1970, a Ática apresenta uma grande novidade: a invenção do livro consumível, com um espaço reservado à resolução dos exercícios no próprio livro, como havia sido visto na obra *Português através de exercícios*, mas, agora, com um livro do professor também. De acordo com Moraes (2010),

[...] O professor também passava a receber um livro exclusivo, que se diferenciava do livro destinado ao aluno por conter orientação didática, sugestões de uso e as respostas dos exercícios no espaço destinado ao preenchimento pelo aluno. (MORAES, 2010, p. 84).

Ao final da década de 1970, a Ática lança ao mercado, de uma só vez, quatro coleções de livros infantis: “Um, dois, feijão com arroz”, “Gato e rato”, “Pique” e “Lagarta pintada”. De acordo com Paixão (1996, p. 160), “Com textos de autores brasileiros, os livros passaram a receber tratamento especial, com formatos diferentes, impressão em papel couchê e ilustrações coloridas de alto padrão.”.

Em consonância com Paixão (1996), de acordo com uma notícia presente no jornal *O Estado de S.Paulo*, intitulada “Autores nacionais só para crianças”, publicada em 1978,

a Ática pretendia “criar uma nova filosofia para o livro infantil”, trabalhando apenas com autores nacionais, na contramão da prática de algumas das editoras consagradas no setor infantil como a Melhoramentos, que publicava histórias da Disney, por exemplo. Neste caso, a editora que cuidou das publicações, Regina Mariano, comenta que a intenção das coleções e séries foi afastar-se do caráter didático, afirmando que seria “[...] muita pretensão, nós, adultos, ensinar à criança coisas de criança. Podemos, sim, é procurar diverti-la com algo construtivo, em que ela se identifique”, mais adiante, a editora defende que as coleções não pretendem “[...] ensinar particularidades”. No mesmo artigo, na época do lançamento, a coleção “Um, dois, feijão com arroz”, composta de 10 livros, de autoria de Tenê, é indicada a crianças em alfabetização por seu texto repetitivo; “Gato e rato”, constituída de seis títulos, escritas por Mary França e ilustradas por Eliardo França, foi uma coleção para “incentivar, criar coragem na criança que está disposta a ler sozinha”. Coincidentemente, é também em 1978 lançada uma coleção de livros didáticos pré-escolares da editora, denominada “No meu jardim” e escrita por Geralda Caldeira Soares e Maria José Caldeira.

A Lotus, editora responsável pela publicação de *Meu prezinho* é uma casa editorial de difícil rastreamento. Foram buscadas informações a respeito de sua constituição, de seus fundadores, porém, poucos dados foram encontrados. Entretanto, a partir das obras publicadas nas décadas de 1960 e 1970, podemos perceber uma linha editorial bem constituída. Na obra *Literatura infantil* (1971), de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, no expediente, temos a informação de que a editora Lotus localizava-se no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, na rua Jaraguá, 274. Já em outra obra, no caso, em *Dicionário de conjugação de verbos* (1969), também de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, o endereço da editora consta como sendo no bairro Vila Nova Conceição, mantendo sua localização na cidade de São Paulo. Provavelmente Bárbara Vasconcelos de Carvalho seria a autora mais publicada pela editora. Na quarta capa da obra *Literatura infantil* há remissões a outras obras da autora publicadas pela editora, como *Compêndio de literatura infantil, O folclore e a criança, Cancioneiro da criança*, uma coleção de literatura denominada *Antologia infanto-juvenil*, além de obras em versos e contos. A Lotus faria algumas publicações em acordo com a Sociedade brasileira de material escolar⁷ como é o caso de *Dicionário de conjugação de verbos*, publicado em 1969. *Minhas atividades em histórias*

⁷ Não foram encontrados dados sobre a Sociedade brasileira de material escolar e qual seria a sua participação na produção e na divulgação das obras realizadas em parceria com a editora Lotus.

mudas (1971), livro escrito por Maria Luiza Campos Aroeira, Ana Joaquina Santiago de Castro e com ilustrações de Renato Luiz Campos Aroeira, é outro exemplo de publicação em parceria com a Sociedade brasileira de material escolar. *Meu livrinho azul: minhas atividades no período preparatório e para classes preliminares* (1972) também foi publicada em parceria com a Sociedade brasileira de material escolar e suas ilustrações novamente ficariam a cargo de Renato Luiz Campos Aroeira; na escrita, novamente a presença de Maria Luiza Campos Aroeira, além de Maria Eugênia Mendonha, e, coincidentemente Geralda Caldeira Soares, que mais tarde viria a ser autora de *No meu jardim*, obra da Ática. Por sinal, a participação de Geralda Caldeira Soares nas publicações da editora Lotus não acabaria com a obra *Meu livrinho azul*. Em *Minhas atividades em Matemática*, obra voltada para o 1º grau, novamente ela apareceria como autora. Na década de 1980, a editora parece ter falido e encerrado suas atividades, como apresentam os diversos informes encontrados no *Diário Oficial da União*. Como se vê, poucas informações foram encontradas sobre a editora Lotus, mas, a partir das obras publicadas pela editora hoje conhecidas, pode-se inferir que a linha editorial da Lotus era voltada à infância, seja à literatura infantil, com obras tanto voltadas para a leitura como com obras que abordassem aspectos mais teóricos, e com obras didáticas explicitamente voltadas para a utilização em sala de aula, em especial para os níveis de ensino pré-escolar e 1º grau. Também estão presentes no catálogo da Lotus obras vinculadas ao conhecimento da língua portuguesa, como dicionários de conjugação.

Em relação à autoria das obras, todas elas compartilham o fato de serem escritas por mulheres. A presença feminina na educação de crianças se faz há muito tempo, seja em sala de aula, ou na criação de obras didáticas, com a presença de Marie Pape Carpentier e Pauline Kergomard na produção de *imagiers*, por exemplo.

Sendo a imagem foco desta dissertação, vale a pena tecer breves considerações em relação aos ilustradores das obras. Algo que nos chama a atenção é a dificuldade de encontrar dados sobre os ilustradores de livros didáticos. Em relação a isso, vale destacar também a ausência de créditos ao ilustrador, como acontece em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*. Cabe destacar também que são poucos os bancos de dados que trazem os dados do ilustrador das obras, especialmente quando essas são livros didáticos. Por essa dificuldade, aqui será destacado o perfil profissional dos ilustradores encontrados, em especial suas vivências e experiências em relação à produção de ilustrações para livros didáticos.

Quadro 3– Obras e seus ilustradores

Título	Ilustrador
<i>Preparando para aprender</i>	Elsy Pires Ferreira
<i>Meu prezinho</i>	James Claro
<i>Atividades de linguagem na escola pré-primária</i>	Não menciona
<i>No meu jardim</i>	Eliardo França
<i>Janelinhas do saber: atividades específicas para jardim de infância</i>	Maria Antonieta Mourão Costa de Castro
<i>Atividades integradas para o jardim de infância</i>	Maria Aparecida Rodrigues

Pela lista, percebemos que a maioria dos ilustradores, assim como na autoria, também são mulheres. A começar por Elsy Pires Ferreira, a ilustradora produziu imagens para outros livros didáticos e revistas pedagógicas. Entre as revistas na qual a autora publicou ilustrações, temos a *Revista do Ensino* da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (s/d). Em relação aos livros didáticos, Elsy seria responsável pelas ilustrações de capa da obra *Noções básicas sobre conjuntos e números* (nível 1 – 1ª etapa), publicada pelas Edições Tabajara em 1971.

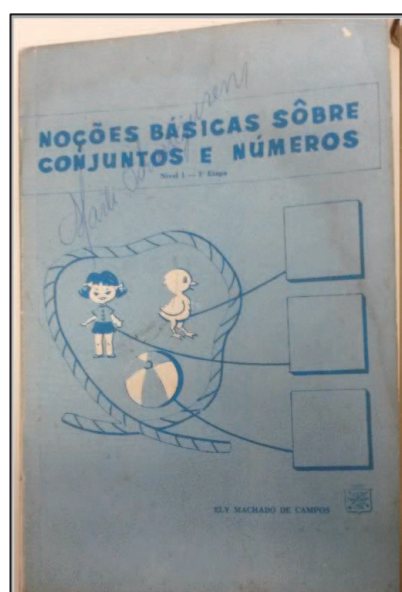


Figura 12 – Capa de *Noções básicas sobre conjuntos e números* (nível 1 – 1ª etapa), ilustrada por Elsy Pires Ferreira.

Em relação às produções de Maria Aparecida Rodrigues e Maria Antonieta Mourão Costa de Castro, não foram encontradas referências.

Dos homens ilustradores presentes no *corpus*, o mesmo ocorre com Jaime Claro. Já Eliardo França talvez seja o ilustrador mais reconhecido entre todos. Nascido em 1941, pode-se dizer que o reconhecimento do ilustrador se inicia na década de 1970. Em 1975, ele ganharia o prêmio de Melhor livro para Crianças da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ) por *O rei de quase tudo*, publicado pela editora Orientação Cultural. O reconhecimento do ilustrador atravessou o atlântico, uma vez que no mesmo ano Eliardo França é premiado na Bienal de Ilustração de Bratislava (BIB), ganhando a Menção Honrosa Maçã de Ouro pela mesma obra. Em 1979, o autor repetiria a premiação, agora com a Coleção Gato e rato, realizada em parceria com Mary França e publicada na época pela editora Ática.



Figura 13 – Capa de *O rei de quase tudo*, obra de Eliardo França publicada em 1974 pela editora Orientação cultural.

2.3.2 As obras e suas configurações: dimensões, formatos e ilustrações

No que diz respeito à configuração das obras, nota-se a presença de obras disciplinares ou áreas do conhecimento, como é o caso da produção da editora Ática, e da editora FTD; os demais livros apresentam-se sem a distinção em relação às disciplinas.

É possível perceber também as diferentes configurações em relação à organização do pré-escolar. Com exceção de *Preparando para aprender*, cuja utilização é recomenda

para os três estágios, as obras das editoras Lotus, Editora do Brasil, editora Ática e FTD são destinadas a um estágio apenas.

Na sequência, será analisado o quadro que trata de alguns aspectos materiais das obras, a saber, suas dimensões e formato:

Quadro 4 – Dimensão e formato das obras

Título	Nível	Dimensão (em centímetros)	Formato
<i>Preparando para aprender</i>	Todos os estágios	14 × 21,5	retrato
<i>Meu prezinho</i>	3ª fase	18 × 21	paisagem
<i>Atividades de linguagem na escola pré-primária</i>	3º estágio	21 × 28	paisagem
<i>No meu jardim</i> ⁸	2º e 3º estágio	28 × 21	retrato
<i>Janelinhas do saber: atividades específicas para jardim de infância</i>	1º período	21 × 28	paisagem
<i>Atividades integradas para o jardim de infância</i> ⁹	1º e 2º período	21 × 28	paisagem

Nota-se que a maioria das obras levantadas apresenta as dimensões de 28 cm × 21 cm. O único título que configura uma exceção a isso é a obra *Preparando para aprender*. Apesar de compartilharem as mesmas dimensões, é importante ressaltar que as obras possuem orientações distintas. Com exceção das obras *Preparando para aprender* e *No meu jardim*, todas possuem orientação em paisagem.

Iniciando a abordagem das ilustrações, tem-se também a análise quantitativa das páginas ilustradas em cada uma das obras e o tipo de ilustração presente nelas (com cores ou sem cores):

⁸ Todos os volumes possuem as mesmas dimensões e formato.

⁹ Todos os volumes possuem as mesmas dimensões e formato.

Quadro 5 – Levantamento quantitativo de ilustrações em relação à paginação das obras

Título	Ano	Nível	Número de páginas	Números de páginas com ilustrações	Número de páginas com ilustrações coloridas	Número de páginas com ilustrações em preto e branco
<i>Preparando para aprender</i>	1967	Todos os estágios	88	37	0	37
<i>Meu prezinho</i>	1973	3ª fase	110	83	31	52
<i>Atividades de linguagem na escola pré-primária</i>	1975	1º estágio	152	135	0	135
<i>No meu jardim (Linguagem)</i>	1979	2º estágio	112	110	68	42
<i>No meu jardim (Matemática)</i>	1979	2ª estágio	112	110	76	34
<i>No meu jardim (Linguagem)</i>	1979	3º estágio	128	121	81	40
<i>No meu jardim (Matemática)</i>	1978	3º estágio	128	128	103	25
<i>Janelinhas do saber: atividades específicas para jardim de infância</i>	1976	1º período	100	44	0	44
<i>Atividades integradas para o jardim de infância</i>	1978	1º período	126	119	118	1
<i>Atividades integradas para o jardim de infância</i>	1978	2º período	126	114	114	0

É possível perceber que, ao longo do tempo, a quantidade de páginas dos materiais aumentou. Destacam-se as obras da Ática e da Editora do Brasil que, com uma segmentação em relação à Educação Infantil, apresentam obras com mais de 100 páginas para a utilização em apenas um ano letivo.

Ainda sobre o aumento, ao comparar a obra publicada na década de 1960 com as obras publicadas nos anos 1970, nota-se que a quantidade de páginas ilustradas praticamente dobrou. Esse é um aspecto compartilhado por todas as obras publicadas nos anos 1970.

A quantidade de ilustrações coloridas nas obras aumentou consideravelmente também. Entretanto, nas produções da década de 1970, ainda convivem obras que apresentam apenas ilustrações em preto e branco, como é o caso dos títulos *Atividades de linguagem na escola pré-primária* e *Janelinhas do saber: atividades específicas para jardim de infância*, e obras que apresentam quase apenas ilustrações coloridas, como *Atividades integradas para o jardim de infância* (1º e 2º período). É importante ressaltar que, no caso das obras em que convivem ilustrações coloridas e em preto e branco, estas apresentam sempre alguma orientação que justifique sua escolha, como atividades para que o aluno pinte as imagens ou assinale alguma delas. Assim, pode-se pensar que essa escolha pelas ilustrações em preto e branco seja pautada por um aspecto didático, e não apenas por uma questão vinculada a custos de produção.

2.4 As obras e seus discurso: para que servem as imagens?

Aqui são apresentados trechos dos textos dirigidos aos professores e que, em geral, se apresentam nas primeiras páginas dos livros didáticos. Dada a especificidade do interesse da dissertação, tem-se como foco as considerações em relação às imagens.

Em *Preparando para aprender*, entre os objetivos destacados na utilização da obra, estão o “desenvolvimento da capacidade de observação e interpretação de fatos, coisas, histórias, incidentes” (p. 2), “o desenvolvimento da percepção visual” (p. 2) e o “desenvolvimento da memória visual” (p. 2). A obra não faz uma menção específica à importância das ilustrações ou comentário mais teóricos vinculados a elas.

Com orientações folha a folha, para a abordagem das atividades as autoras recomendam que a professora conte as histórias registradas no Manual do Professor, afirmando que, se necessário, é possível fazer algumas adaptações, no intuito de deixá-las mais interessantes para a turma. Nessas recomendações são colocadas orientações do que deve ser feito com as ilustrações. Entre as atitudes recomendadas encontramos: pintar, riscar, ligar os pontos, contornar, fazer uma cruz, recortar, juntar os pedaços da

imagem recortada pela professora, etc. Há também alguns julgamentos de valor em relação às imagens, como na folha 14, “Olhem que lindas flores Lia comprou”; folha 15, “Vejam que lindas cestas”; folha 25, “Vou dar a vocês uma linda gravura”; folha 31 “Olhem que lindo avental ganhou Maria da Graça”; folha 42 “Vejam que lindos desenhos”, etc.

A obra *Meu prezinho* possui breves orientações para o professor na parte “Apresentação”, dispostas em apenas duas páginas. Entre os objetivos apresentados na obra também se encontram a “discriminação visual”, a “capacidade de interpretar cenas, compondo pequenas estórias”. O material não possui orientações página a página, como *Preparando para aprender*, entretanto, ele cita alguns exemplos de atividades. É interessante notar como em algumas dessas atividades a imagem é elemento essencial e como a sua função vai muito além da discriminação visual, por vezes abordando aspectos culturais, como é o caso da recomendação no exercício 20: “O exercício número 20, além do objetivo contido no próprio exercício (discriminação visual e atenção), poderá ser usado para dar noções sobre os usos e costumes de nossos índios” (p. 3).

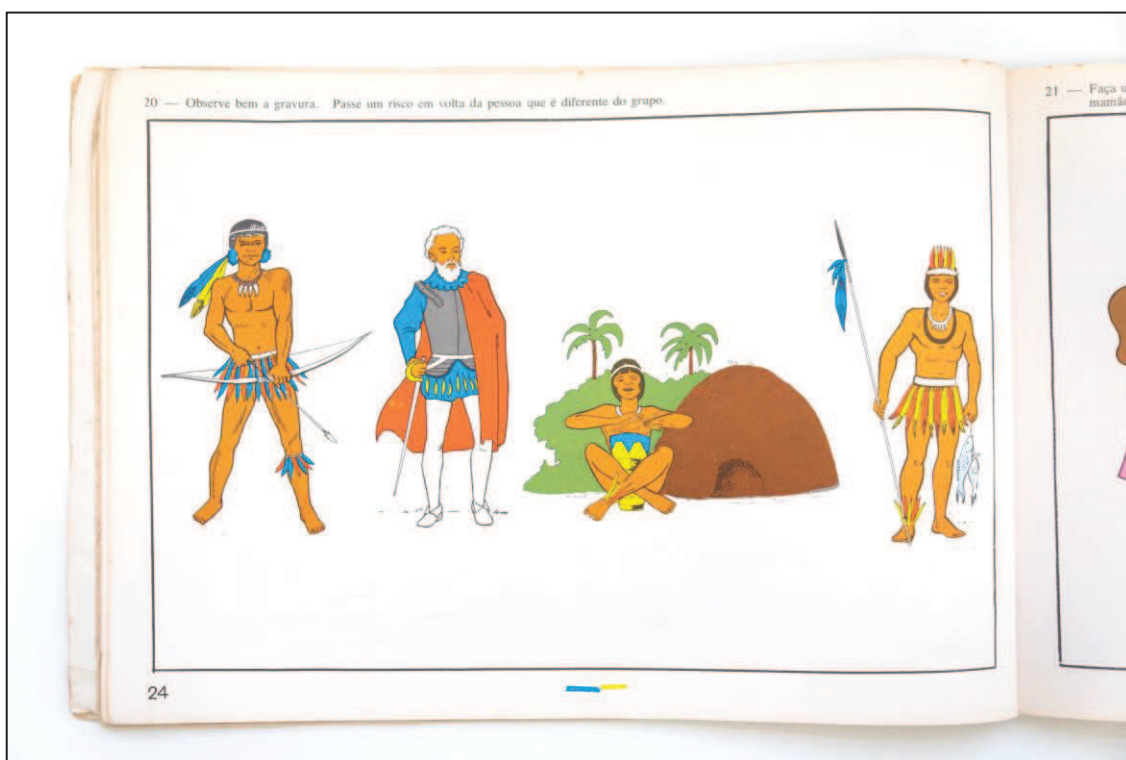


Figura 14 – Atividade 20 de *Meu prezinho*, página 24.

Isso também vale para ressaltar a presença de algumas figuras tidas como heroicas pelos autores, como é o caso da recomendação do exercício 43 de *Meu prezinho*:

O exercício número 43 enfoca a figura do Duque de Caxias, Patrono do nosso Exército. Uma vez realizado o exercício, poderemos aproveitá-lo como motivação, despertando o interesse da criança pelo herói. A professora aproveitará o ensejo para contar algum fato interessante sobre a sua vida de soldado. (p. 4).

Em 1962, Duque de Caxias fora declarado Patrono do Exército. Na atividade, utiliza-se a figura de Duque de Caxias como pretexto para o reconhecimento da pessoa mais velha:

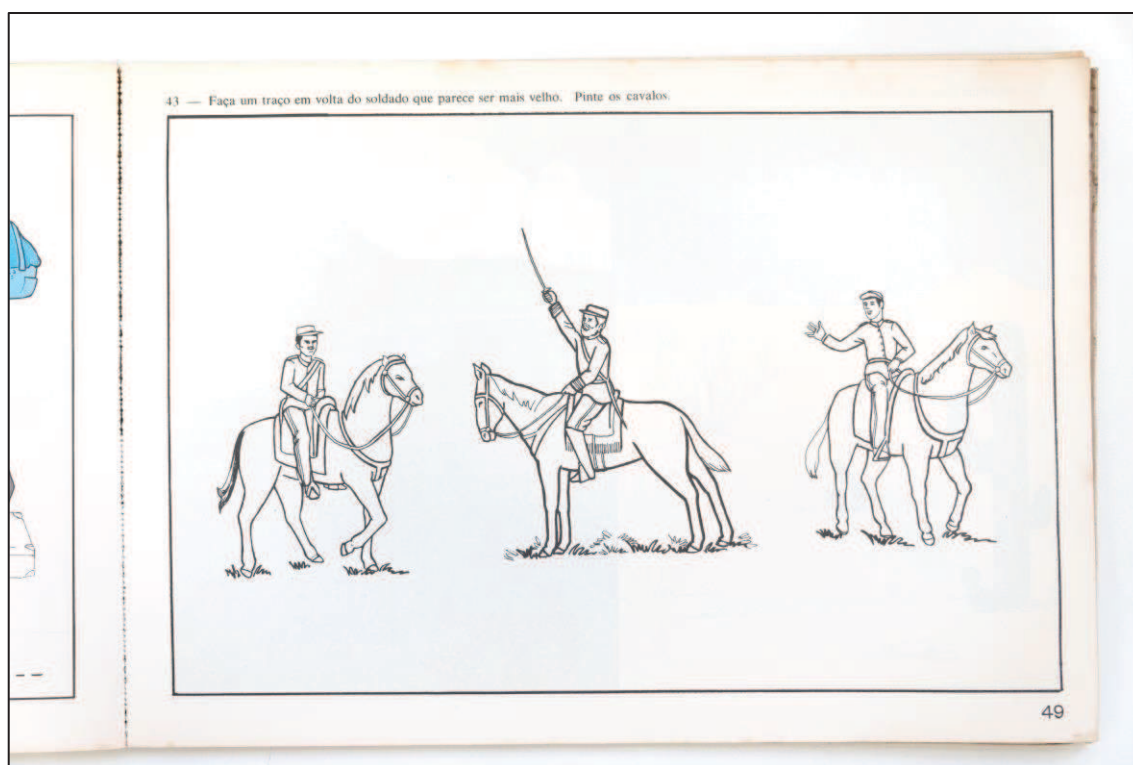


Figura 15 – Atividade 43 de *Meu prezinho*, página 49.

Em relação ao que será feito com as imagens, é possível notar que a obra *Meu prezinho* apresenta recursos bem semelhantes à *Preparando para aprender*. Nela a imagem sofre as ações de recortar, ligar, riscar, pintar, fazer uma cruz, completar a imagem. É interessante notar que, além dessas ações, as imagens também servem como suporte para que o aluno mencione o que elas representam ou para que contem a história presente na cena.

Ao final da obra, em páginas com gramatura superior às restantes, são apresentados quebra-cabeças com algumas ilustrações coloridas que ocupam praticamente toda a página. No verso da página, estão presentes algumas linhas que guiarão o recorte do aluno ou professor para a construção do quebra-cabeças.



Figura 16 – Página cartonada de *Meu prezinho*, localizada nas partes finais do material, sem paginação.

Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, assim como em *Meu prezinho*, temos breves orientações para o professor. A “Apresentação” ocupa apenas uma página e, em meio a agradecimentos das autoras em relação aos profissionais envolvidos na produção da obra, são realizadas algumas considerações sobre objetivo das atividades presentes no material. Entre esses objetivos, vinculado às imagens, temos “o

uso da linguagem através de inúmeras situações, tais como reprodução de estórias, leitura e interpretação de gravuras isoladas ou em série”; “habilidade de sugerir títulos adequados a gravuras e estórias”; “habilidade de elaborar e relatar estórias à vista de gravuras em séries” (p. 2). Assim, nota-se que, do ponto de vista das autoras, as imagens no material seriam mais um suporte para o relato de estórias.

Assim como em *Preparando para aprender*, na sequência da “Apresentação”, a obra *Atividades de linguagem na escola pré-primária* traz algumas estórias para serem contadas concomitante à abordagem de alguns exercícios específicos. Porém, nada em relação às imagens é destacado.

Apesar de um discurso na apresentação muito voltado para o relato de estória, ao analisar as atividades do material, nota-se que, em cada uma das páginas, em letras grafadas em negrito, é apresentado o objeto a ser desenvolvido em cada atividade. Assim, é possível perceber que a utilização das ilustrações vai muito além da narrativa de estórias. As imagens são utilizadas para o desenvolvimento da discriminação visual, entre elas, a discriminação de detalhes internos às imagens (páginas 10, 18 e 28), à discriminação em direção (página 7), discriminação em posição (página 6 e 19) para o desenvolvimento do conceito de tamanho (páginas 5 e 23); para a discriminação de expressões (páginas 13, 21, 22 e 31).

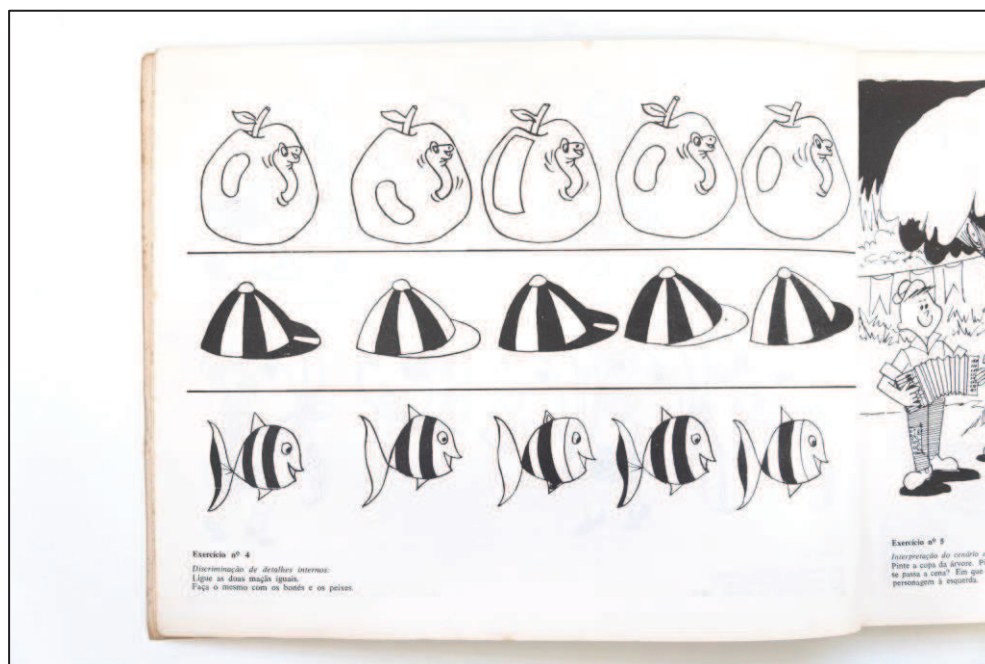


Figura 17 – Exemplo de ilustração cujo objetivo é o desenvolvimento da discriminação em detalhes internos, presente em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, página 10.

Em relação às ações realizadas com as imagens, em *Atividades de linguagem na escola pré-primaria*, é possível notar que elas não se diferem das duas obras anteriormente analisadas, apresentando ações de recortar, ligar, riscar, pintar, fazer uma cruz, completar a imagem, numerar as imagens. A obra também apresenta certo destaque às ações de recorte, com a presença de alguns quebra-cabeças. A diferença é que nesta obra o aluno recebe as peças embaralhadas, podendo-se pensar numa maior surpresa em relação à formação da imagem.

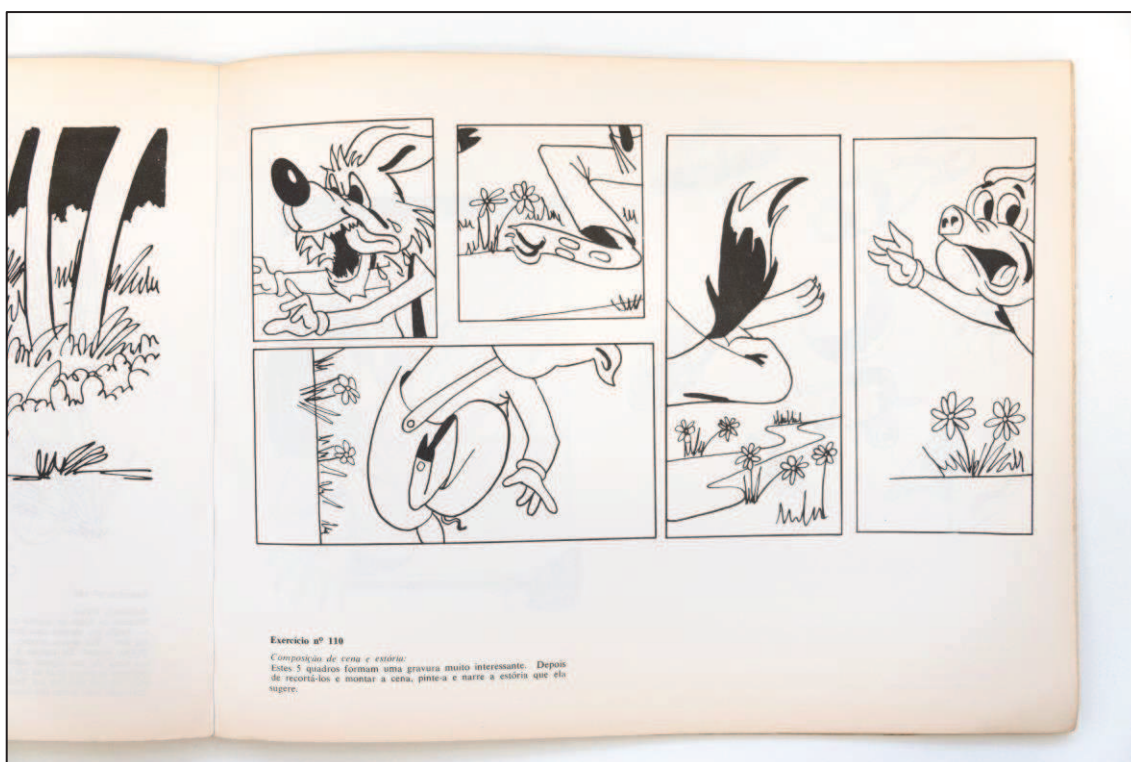


Figura 18 – Exemplo de atividade com quebra-cabeça presente na obra *Atividade de linguagem na escola pré-primária*, sem página.

É interessante notar que, além dessas ações, algumas imagens de *Atividades de linguagem na escola pré-primária* também servem como suporte para que o aluno mencione o que elas representam ou contem a história presente na cena.



Figura 19 – Exemplo de atividade cuja ilustração é suporte para a descrição da cena. Imagem presente na obra *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, página 11.

A discriminação visual também é mencionada na obra *Janelinhas do saber*. Na realidade, a obra se baseia especificamente na discriminação visual, destacando que ela é uma “habilidade [...] desenvolvida gradativamente, desde o nascimento da criança [...]” (*Janelinhas do saber*, página 9). Quando a criança entra no jardim de infância, as crianças “já trazem um início de habilidade visual desenvolvida no lar, de acordo com o maior ou menor número de atividades de que participa com a família” (*Janelinhas do saber*, página 9). Agora, o objetivo seria promover atividades planejadas que visassem à prontidão da criança para posteriormente desenvolver a leitura, a escrita e a aritmética. Da mesma forma que em outras obras, em *Janelinhas do saber* são sugeridas atividades de assinalar, pintar recortar, etc. Entretanto a utilização das imagens é mais voltada à discriminação visual e ao desenvolvimento da memória visual, uma vez que as ilustrações presentes na obra deveriam ser colocadas em um mini-flanelógrafo, destacando a ação de observação em relação às imagens.

Já nas obras da coleção *No meu jardim*, o que vemos é, em todas elas, orientações para o professor mais extensas.

Obras	Número de páginas – Orientações para o professor
Linguagens, volume 2	16
Linguagens, volume 3	16
Matemática, volume 2	16
Matemática, volume 3	16

O volume 2 de Linguagens da coleção “No meu jardim” (1978), no tópico “Desenvolvimento da percepção” (p. III-VII), apresenta que as percepções provêm de várias sensações e, assim, apresenta destaque às gravuras no tópico “Visão”. A obra hierarquiza a exploração do ambiente, sendo a imagem o último para a compreensão da discriminação dos elementos existentes no ambiente natural. Entretanto, apesar de as gravuras serem o último tópico mencionado, nota-se que, na sequência, elas recebem grande destaque, sendo exploradas diversas sugestões de trabalho que não necessitam de sua utilização. São recomendados trabalho que envolvem a recomposição de uma gravura ou figura recortada em duas ou três partes, algo semelhante a um quebra-cabeças:

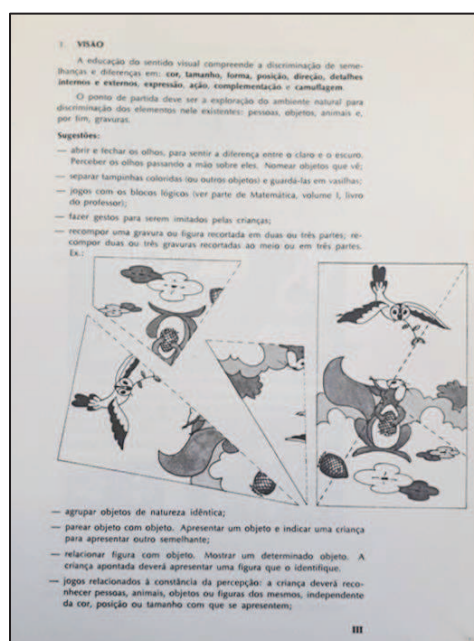


Figura 20 – Exemplo de orientação para o professor com imagem exemplificando uma atividade. Página do material do professor de *No meu jardim*, 2º período, página III.

A coleção também cita o trabalho de reconhecimento entre uma figura e um objeto. A criança é estimulada a reconhecer a recorrência de imagens iguais em relação a imagens diferentes. O trabalho com dominó e bingo de figuras, ou seja, o reconhecimento de imagens iguais, também é referenciado. A imagem nesse momento é tão importante que a maioria dos exemplos citados apresenta uma ilustração de exemplo, facilitando a compreensão das atividades propostas, algo que difere das demais obras analisadas até então.

No tópico “Outras sugestões”, é interessante notar nas prescrições para a utilização do livro didático as seguintes recomendações:

- predispor os alunos a realizarem, com interesse e satisfação, as atividades do livro. Para isto:
- dar uma ordem de cada vez;
- antes de apresentar a ordem, conduzir os alunos a observarem bem os desenhos;
- explicar bem o que eles devem fazer;
- após a execução das ordens, explorar as figuras ou cenas conforme as sugestões apresentadas, desde que o aluno ainda demonstre interesse pela página;

(No meu jardim, v. 2, p. XII).

Nos volumes de Matemática, após a palavra “gravura” é acrescentada a palavra “diagrama”. Assim, nota-se uma hierarquização em relação à prescrição do que deve ser visto primeiro em uma página: primeiro, deve-se solicitar que observem as ilustrações, e então, após isso, deve-se dizer o comando da atividade presente na página. Na sequência sugerida, percebe-se também que após a execução da ordem os alunos deveriam voltar-se novamente para a observação das imagens da página, agora, direcionando o seu olhar a partir do solicitado na atividade.

Capítulo 3 – A análise das imagens

Este capítulo organiza-se em três partes, alçando realizar uma retomada do suporte teórico e a análise das imagens presentes nas capas e na parte interna das obras selecionadas.

A primeira parte resgata alguns conceitos fundamentais presentes nos métodos de análise de imagens divulgados por Panofsky (2019). Em um segundo momento, é realizada a análise das capas das obras aqui estudadas, em especial dos aspectos gráficos e textuais e das imagens presentes nelas. Sendo a capa um espaço de destaque e, muitas vezes, o primeiro contato com uma obra, é importante realizar uma distinção em relação à imagem da capa e as imagens apresentadas no miolo dos materiais.

Por último, são analisadas as imagens selecionadas presentes no miolo das obras. Como critério inicial para a escolha das imagens, pensando no objetivo de apresentar questões históricas, sociais e culturais, foram selecionadas imagens que permitissem um enfoque a esses aspectos. Combinado a esse critério inicial, foi colocada em pauta a recorrência dos temas, sendo selecionados aqueles presentes na maioria das obras do *corpus* para que então fosse possível criar categorias de representações a partir de similaridades e verificar também diferenças entre as imagens. A partir desses critérios, chegou-se às temáticas família, profissões, crianças e festas e comemorações, às quais as imagens são descritas e analisadas. É importante destacar que a análise das imagens é realizada também em consonância ao enunciado das atividades presentes nos materiais, uma vez que eles trazem importantes indícios.

3.1 Suporte teórico para a análise das imagens

Como suporte teórico para a análise das imagens das obras selecionadas, tem-se em especial o método divulgado por Panofsky (2019), no qual são ressaltados os aspectos culturais, sociais, históricos que transparecem às imagens selecionadas. Erwin Panofsky foi um crítico e historiador da arte alemão que trabalhava com a análise de obras de arte realizando conexões entre os fenômenos históricos e as representações artísticas, por meio das relações entre imagem e significação.

A obra *Significado nas Artes Visuais* (1955) apresenta o texto icônico de Panofsky, denominado “Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da Arte na Renascença”. No texto, Panofsky apresenta a metodologia de análise de imagens, conhecida como iconológica ou histórico-social. Para entendermos o método de análise propagado pelo autor, é importante recorrermos às ideias de iconografia e de iconologia.

De acordo com Burke (2004), os termos “iconografia” e “iconologia”, nas décadas de 1920 e 1930, estavam associados a uma reação contra uma análise predominantemente formal de obras de arte, em termos de composição ou cor, em detrimento do tema. Na contramão dessa análise formal, aparece um dos grupos mais famoso de iconografistas, como explica Burke (2004), denominado Escola de Warburg, do qual Panofsky era membro. O nome do grupo é derivado do historiador da arte alemão Aby Warburg, responsável por lançar uma nova forma de contar a história da arte, algo que alterou o paradigma do campo entre o final do século XIX e o começo do século XX. Até então, a história da arte apresentava uma perspectiva evolucionista, que buscava os progressos das técnicas das representações a partir de autores e obras selecionadas. O que Warburg fez foi enxergar a história da arte sem agrupar as imagens utilizando como critério as escolas, mas priorizando a relação entre a história da arte e a história da cultura, estabelecendo relações entre as imagens e o contexto em que foram produzidas, realizando uma história da imagem do ponto de vista cultural. Assim, o historiador da arte passou a realizar conexões entre imagens de diferentes épocas e espaços, preocupando-se não apenas com classificações estilísticas e formais, mas com as possíveis significações sugeridas graças a determinadas escolhas aplicadas em uma representação. Dessa forma, Warburg torna-se pioneiro em trazer à história da arte uma visão interpretativa, que relaciona as imagens com os possíveis valores simbólicos presentes nelas. Entretanto as ideias de Warburg não correriam o mundo por meio de suas próprias palavras. A falta de tradução dos textos de Warburg fez com que suas ideias fossem divulgadas por seus discípulos, sendo Panofsky aquele que traria ao continente americano as ideias de seu mestre.

No título do texto de Panofsky (2019), as palavras “iconografia” e “iconologia” são chaves para compreender os métodos de leitura e interpretação de imagens. Assim, para evitar a utilização sinonímica dos termos, é necessário esclarecê-los. De acordo com Panofsky (2019), a iconografia se refere ao tema ou assunto de uma imagem, já a iconologia trata-se do estudo do significado do objeto. De maneira resumida, a iconografia apresenta a imagem a partir de sua composição e dos elementos que a

constituem. Já a iconologia trata do estudo da imagem, sendo o seu significado interpretado a partir do contexto cultural e histórico, pelo seu valor simbólico. Se comparamos a estrutura dos termos “iconografia” e “iconologia” e recorremos à etimologia das palavras, logo se nota que ambas partilham de uma junção precedida pelo termo grego “*eikon*”, que significa imagem. No sufixo de cada uma das palavras, há uma alteração substancial. Em “iconografia”, “grafia” significa escrita; assim, teríamos a “escrita da imagem”. Já em “iconologia”, temos o sufixo “logia”, que vem de “logos”, que significa “pensamento” e se associa à ideia de estudo; ou seja, “iconologia” seria o estudo da imagem.

De acordo com Panofsky (2019), a análise iconográfica permite compreender a composição das imagens e a disposição que elas destacam a partir de seus elementos e de sua constituição, ou seja, como as imagens são “escritas”. Assim, a iconografia se refere a um processo descritivo, mas essencial para a análise posterior das imagens. Já a interpretação iconológica serviria para destacar o que há de justificativa e quais são os valores simbólicos de determinada imagem, ou seja, o estudo efetivo da imagem. Conforme mencionado, o sufixo “logia” refere-se ao pensamento, sendo assim, um processo mais interpretativo da imagem. De acordo com Panofsky, a iconologia é “uma iconografia que se torna interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte [...]” (PANOFSKY, 2019, p. 54).

Em ambas as definições, há dois termos-chave para a compreensão do pensamento difundido por Panofsky, a saber, os termos “tema” e “forma”. A forma em uma obra de arte, e podemos estender isso às imagens dos livros didáticos, é o seu aspecto visível, que apresenta cor, linha, dimensão, entre outras qualidades materiais. Já o tema, também designado como significado ou mensagem, de acordo com Panofsky (2019), pode ser descrito em três níveis, a saber a descrição pré-iconográfica, a descrição iconográfica e a análise iconológica. Ramil (2018), ao utilizar as teorias de Panofsky na análise das imagens da coleção Guri, realiza uma boa síntese das ideias propagadas pelo autor para a leitura de imagens, vinculando o método à realidade encontrada nos livros didáticos. Ramil (2018) explica que, para a análise de imagens em livros didáticos, no primeiro nível, ou seja, na descrição pré-iconográfica, é realizada uma leitura simples do que pode ser observado nas imagens, considerando-se o senso comum e as experiências práticas do observador, sendo assim, a etapa pré-iconográfica consiste de uma descrição em um nível denotativo, mais informal, que descreve e enumera as formas puras, como representação

de personagens, cenários, situações, etc. É importante ressaltar que, o nível de compreensão pré-iconográfico não se trata apenas de uma identificação correta dos motivos. Ele é o primeiro passo para uma abordagem histórica, pois toda descrição, de certa forma, já é uma interpretação. Entretanto nesse nível de análise ainda não temos a compreensão de como a cultura se expressa de maneira simbólica e figurativa. Nesse estágio, os objetos que se apresentam na página são apenas figuras isoladas que se transfiguram em descrição.

Já o segundo nível de análise diz respeito ao domínio da iconografia, no qual é realizada uma leitura mais criteriosa, buscando ideias, motivações e relações, na qual se faz necessário um maior conhecimento do observador sobre determinados conceitos e assuntos específicos apresentados nas imagens. De acordo com Ramil (2018), sendo essa uma etapa de descrição mais formal, é necessário recordar que as imagens se encontram em uma cultura, em um contexto, o qual é importante para que de fato a leitura das imagens seja efetiva. Ligam-se os motivos artísticos a assuntos e conceitos; nessa etapa de leitura, um significado determinado por convenção é reconhecido no motivo. Trata-se do tema em oposição à forma. Assim, a identificação pré-iconográfica é agora associada a temas e a conteúdos. Essa é a etapa da identificação dos motivos, de decodificação de uma imagem. Esse é o nível comunicacional da obra que se apresenta a partir de convenções estabelecidas socialmente. Muitas vezes, a chave para essas interpretações está em textos dos quais as imagens são ilustrações. É por meio da identificação do texto gerador das imagens que é possível atingir a compreensão iconográfica de determinadas composições imagéticas. Esse recurso é bastante utilizado no caso dos livros didáticos, uma vez que as imagens normalmente são acompanhadas de textos que auxiliam a clarificar a que tema determinada representações corresponde. Entretanto vale ressaltar que algumas vezes a referência no próprio livro didático não é realizada, sendo assim necessário recorrer a outras fontes que partilhem de representações semelhantes.

Já o terceiro nível de análise pertence à análise iconológica, que consiste de uma análise mais aprofundada, cujo objetivo é refletir sobre os valores ideológicos, simbólicos, históricos. Trata-se de uma análise em um nível conotativo, pois nela é realizada a interpretação dos valores dominantes que determinada sociedade sustenta ou rejeita, pela mentalidade de uma nação, época, classe social, etc. Por meio de sua leitura, é possível identificar crenças, ideologias e valores. Nas imagens, podemos ver aquilo que deve ser enaltecido, e não vemos aquilo que deve ser esquecido. Ramil (2008) ressaltar que, ao chegarmos a esse nível de análise, a imagem se torna uma evidência útil ao se

pensar em um determinado contexto e circunstâncias sociais, políticas e econômicas específicas. Em consonância a Panofsky, Burke (2004) destaca o potencial das imagens como veículo transmissor dos valores dominantes de uma sociedade. Burke (2004) salienta que as imagens são um sistema de signos que se relacionam com a realidade de determinada sociedade, podendo eles refletir os estereótipos e as graduais mudanças que nela ocorrem, conforme as pessoas observam o mundo social.

Retomando o que afirma Joly (2009) e o que fora apresentado no Capítulo 1 desta dissertação, a imagem é o que indica algo e depende da produção de um sujeito. Seja ela uma imagem imaginária ou concreta, alguém a produz ou a reconhece. Nesse sentido, a imagem é a relação que se estabelece entre ausência e presença. Assim, é possível afirmar que a produção de uma imagem sofre influência da totalidade social vivida por aquele que a produz, ou por aqueles que a encomendam, uma vez que a imagem está diretamente vinculada à cultura. Levando em consideração a relação intrínseca entre a imagem e a cultura, Miranda *et al.* (2009), afirma que

Se a iconologia, ao contrário da iconografia, nos permite a compreensão de uma visão ampla do mundo ou, pelo menos, da identificação de como esta visão se constrói em determinadas condições históricas, é possível pensar a educação como uma das diversas disciplinas humanísticas que podem fazer uso da iconologia. (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 202)

No caso dos livros didáticos de Educação Infantil, pela ampla quantidade de imagens neles presentes, pode-se pensar a imagem como importante instrumento pedagógico e metodológico para a compreensão de conhecimentos e da própria sociedade. Ressaltando essa importância, Farnè (2004 *apud* Ramil) utiliza o termo “iconologia didática” para defender um campo de pesquisa, definindo essa área como uma disciplina que apresenta demonstrações históricas do uso das imagens com finalidades educacionais. Em consonância com Cruder (2018), para Farnè (2004 *apud* Ramil) as imagens acabam se tornando transmissoras de determinados valores, para aqueles que as contemplem e visualizem.

Assim, o percurso por todas as etapas descritas por Panofsky (2019) é essencial para a leitura das imagens presentes nos livros didáticos aqui analisados. Em primeira instância, a iconografia possibilita a compreensão das imagens e daquilo que elas

evidenciam a partir de seus elementos constitutivos. Em uma segunda instância, o método iconológico auxilia na revelação dos valores simbólicos de determinada constituição visual. Assim, os métodos propagados por Panofsky possibilitam ao pesquisador o reconhecimento iconográfico e, na sequência, a leitura em nível iconológico, sendo tanto a iconografia como a iconologia essenciais para uma composição e análise das imagens presentes nos livros didáticos aqui estudados.

3.2 O espaço da imagem: a capa

De acordo com Moraes (2010), no códice manuscrito, a única função da capa, também denominada primeira capa, era a de proteger as folhas, e não de identificar seu conteúdo ou promover a venda, como acontece com o livro atualmente. Assim, à época dos códices, a capa, mesmo quando decorada, não apresentava inscrição ou ilustração relacionada ao conteúdo da obra. O pesquisador ainda ressalta que esse tipo de capa com a qual estamos acostumados hoje não aparece nem quando os livros passam a ser produzidos em massa, graças à criação da tipografia.

A capa, como propaganda ou sedução de venda, passa a existir apenas com a disseminação do tipo de livro brochura, com papéis mais encorpados colados ao miolo do livro. De acordo com Moraes (2010), a capa, pensando em sua função apelativa – seja no sentido de convencimento para a venda ou convite para conhecer a obra –, em tese, deveria se relacionar estreitamente com o conteúdo presente em seu interior. Haslam (2006) destaca o caráter de sedução presente na capa para que o leitor seja convencido a abrir o livro. Araújo (2008) compara a capa à embalagem de um produto, concordando que ela possui um valor publicitário, sendo muitas vezes o contato inicial do leitor com uma obra.

De acordo com Haslam (2006), a capa de um livro possui duas funções: proteger as páginas e indicar o conteúdo. Sobre a função de proteção, Moraes (2010) destaca que, os aspectos materiais das capas, ou seja, a dureza do papel, a textura, a flexibilidade, a espessura, podem ser interpretados como parte de um discurso de convencimento relacionado à obra, em especial referente às expectativas de durabilidade do livro, à praticidade de uso, ao luxo, etc. De acordo com Moraes (2010, p. 51), “[...] as qualidades físicas dos materiais empregados na produção de capas aparecem como signos de outras

qualidades desejadas, em um discurso também voltado para a persuasão.”. A indicação do conteúdo se faz por meio de uma série de informações que figuram nos livros, como a identificação da autoria, do título, do ilustrador, da empresa responsável pela veiculação da obra, ou seja, a editora, por meio do logotipo, etc. A confluência dessas duas funções deriva no aspecto persuasivo presente na capa. Moraes (2010) ainda ressalta uma crítica ao pressuposto de que a capa apresentaria uma síntese da obra. Sendo a obra composta de uma multiplicidade de formas de linguagem – visual e verbal –, ela traz consigo a possibilidade de várias interpretações, sendo impossível sintetizá-la em uma única parte. De acordo com Moraes (2010), os sentidos de uma obra são veiculados apenas se de fato ela é lida; assim, à capa estaria reservado um sentido menor, mas não menos desafiador: “ser um índice mais ou menos imaginativo e livre do que o leitor vai encontrar no interior do livro” (MORAES, 2010, p. 52).

Sobre a realidade das capas dos livros didáticos no Brasil, Moraes (2010) ressalta a demora em adotar uma atitude apelativa, em contraposição à capa de outros tipos de livros que, nas primeiras décadas do século XX, já exploravam o potencial comunicativo desse elemento. Como hipótese, o pesquisador ressalta que isso possivelmente não ocorreu pelo fato de os aspectos visuais não terem um grande peso na decisão de adotar ou não um livro didático. Entretanto, a partir da década de 1970, com a expansão da indústria cultural, a preocupação com a capa passa a ser algo a ser considerado, porém, com algumas ressalvas, uma vez que se percebe que as inovações são pouco significativas para o livro didático, mantendo-o ainda apartado da visualidade encontrada em outros meios de comunicação impressa.

Em uma primeira análise das capas do *corpus*, foram elencados os elementos verbais que estão vinculados à identificação da obra. O título, o nome da editora, dos autores, ilustradores, etc. foram hierarquizados de acordo com o tamanho da fonte aplicada a eles, utilizando a nomenclatura “peso 1” para aqueles elementos verbais com maior destaque em relação aos outros elementos da capa, gerando, assim, o quadro-resumo a seguir:

Quadro 7 – Quadro-resumo da hierarquização dos elementos verbal-informativo.

Elementos verbal-informativos						
Obra/coleção	Título da obra/coleção	Editora	Autor	Faixa etária	Edição	Observação
<i>Preparando para aprender</i>	Peso 1	Peso 2	Peso 2			● Logotipo da editora na quarta capa.
<i>Meu prezinho</i>	Peso 1		Peso 3	Peso 2		● Editora em logotipo. ● Nome do ilustrador em peso 3.
<i>Atividades de linguagem na escola pré-primária</i>	Peso 1		Peso 3		Peso 2	
<i>Janelinhas do saber</i>	Peso 1	Peso 5	Peso 4	Peso 2		● Subtítulo “Atividades específicas para jardim de infância” em peso 3.
<i>Atividades integradas para jardim de infância</i>	Peso 1	Peso 5	Peso 4	Peso 3		● Subtítulo “Unidades de experiência” em peso 2.
<i>No meu jardim</i>	Peso 1	Logotipo	Peso 3	Peso 4		● Componente curricular “Matemática” ou “Linguagem” em peso 2. ● Editora em logotipo. ● Selo de livro do professor.

						Assinatura do ilustrador, com exceção da obra do 2º período de Matemática.
--	--	--	--	--	--	--

No que diz respeito à identificação dos elementos verbais da capa, nota-se que há a construção de uma hierarquia de pesos. Como exemplo, podemos analisar as capas da coleção *No meu jardim*. As capas dessa coleção apresentam o maior número de elementos verbais.



Figura 21 – Capa de *No meu jardim*, 2º estágio, Linguagem.

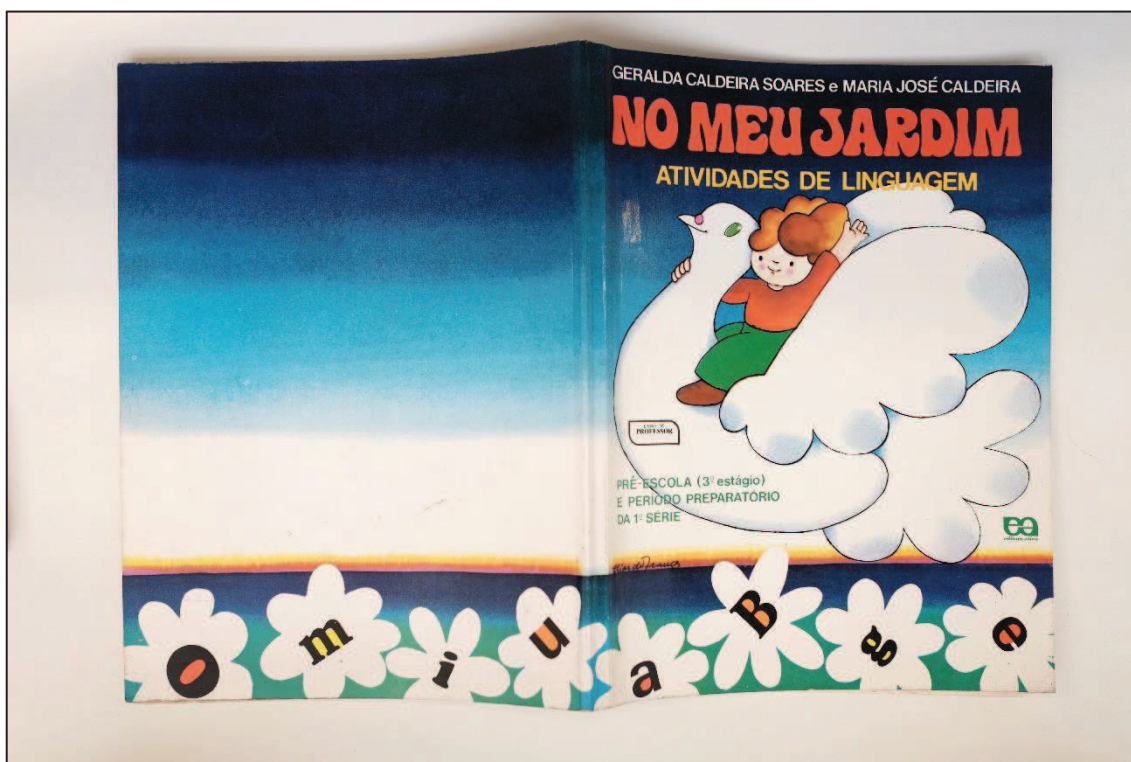


Figura 22 – Capa de *No meu jardim*, 3º estágio, Linguagem.



Figura 23 – Capa de *No meu jardim*, 2º estágio, Matemática.

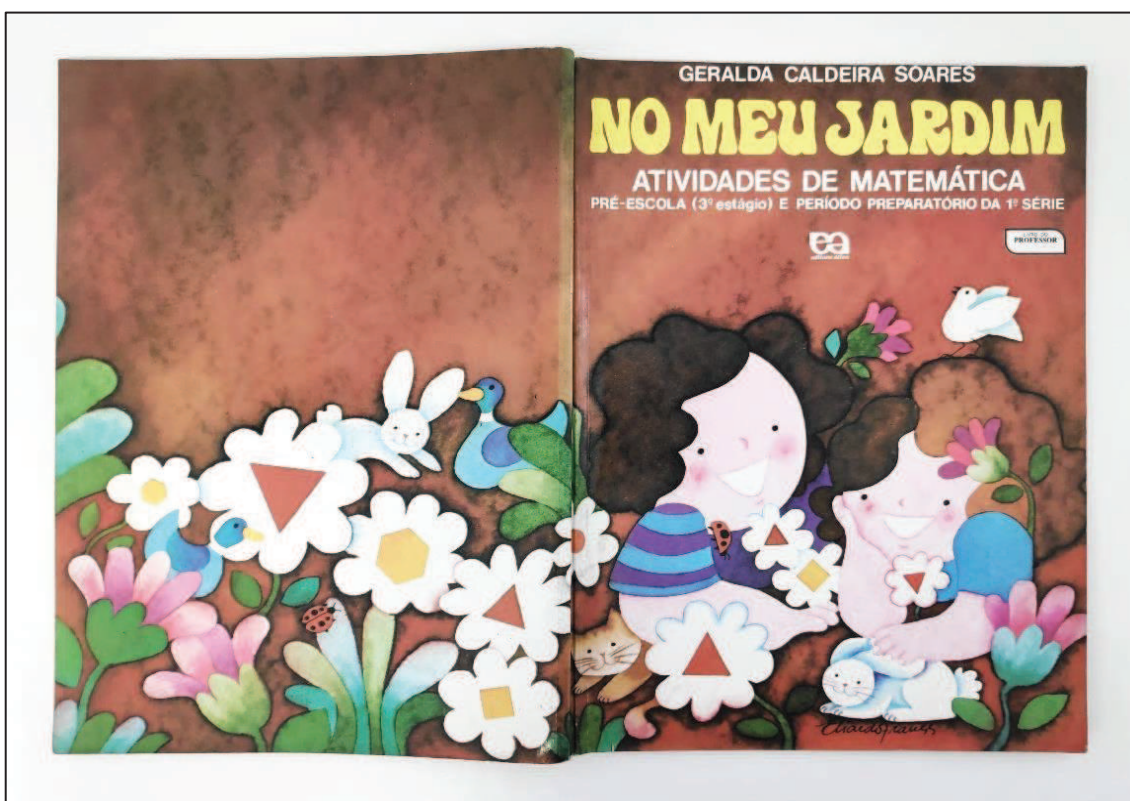


Figura 24 – Capa de *No meu jardim*, 3º estágio, Matemática.

Em tamanho maior, temos o título da coleção, “*No meu jardim*”; como segundo peso, o componente curricular ao qual a obra se refere; em terceiro lugar, o nome das autoras e, por último, o período da Educação Infantil ao qual se destina cada uma das obras. Outros elementos de identificação que ainda aparecem na capa são o logotipo da editora Ática e o selo indicando que se trata de uma obra voltada para o uso do professor. A presença do logotipo é algo raro, sendo esse recurso presente nas obras das editoras Ática e Lotus. O mais comum nas obras analisadas, com exceção de *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, é o registro verbal do nome das editoras.

O peso de alguns elementos das capas também é distinto entre uma obra e outra. No caso de *Preparando para aprender*, apesar de um número menor de elementos identificadores na capa, o peso do nome das autoras é o mesmo que o nome da editora. Já no caso de *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, o nome dos autores fica em um segundo plano, correspondendo a um título peso 3. Algumas outras obras também apresentam um destaque secundário em relação à remissão ao nome dos autores. É o caso de *Janelinhas do saber* e *Atividades integradas para jardim de infância*. Todas as capas

compartilham o destaque ao título, sempre em letras maiores em relação aos outros elementos da capa. Com exceção de *Atividades integradas para jardim de infância*, que apresenta uma fonte em tamanho maior, ainda conferindo destaque ao título, nas outras obras o título ganha uma tipografia específica, distinta dos demais elementos da capa, o que lhe confere um destaque ainda maior.



Figura 25 – Capa de *Preparando para aprender*.



Figura 26 – Capa de *Janelinhas do saber*, 1º período.

No caso das obras do 3º estágio de *No meu jardim*, ainda temos mais um elemento de identificação: a assinatura do ilustrador, Eliardo França. Dentre as obras analisadas, a coleção *No meu jardim* é a única a apresentar o nome do ilustrador em forma de assinatura na capa. Talvez isso tenha relação com o fato de Eliardo França, à época da publicação, ser um ilustrador premiado; assim, no caso específico da coleção *No meu jardim*, podemos pensar nesse pequeno elemento de identificação como um elemento de convencimento para a compra das obras também.

Mais um livro didático que apresenta o nome do ilustrador na capa é *Meu prezinho*. É interessante notar que, na capa, todos os elementos de identificação são acrescidos de sua função; por exemplo, o nome do ilustrador é acompanhado de “ilustrado por”; o da autora, “foi escrito por”. Nem o logotipo da editora escapa do recurso, uma vez que é acompanhado do texto “editado pela”. Outro recurso interessante presente nos elementos textuais da capa é a forma como o título é destacado por um triângulo e duas crianças ao lado, como se segurassem uma espécie de moldura que dá destaque ao título da obra.

Antes de entrar propriamente na configuração imagética da capa, é interessante destacar a integração que algumas delas fazem em relação à quarta capa e a lombada. De acordo com Haslam (2006), entre as décadas de 1950 e 1980, a maioria das capas era ilustrada apenas na primeira capa, sendo que a lombada e a quarta capa geralmente recebiam um tratamento mais simples. O que se vê na capa de algumas das obras é, na realidade, a continuidade entre a primeira e quarta capa, criando uma unidade imagética. Nas capas de *No meu jardim* é exatamente isso que ocorre. Apesar de a primeira capa ser mais rica em detalhes – de acordo com Haslam (2006, p. 161), “a primeira capa proclama” –, a quarta capa possui continuidade em relação à imagem da capa, tornando capa e quarta capa uma unidade. O mesmo acontece na capa de *Janelinhas do saber*, na qual o jardim da capa é complementado na quarta capa. Em *Atividades integradas para jardim de infância* o que ocorre é um recurso diferente: a quarta capa traz uma outra cena, diferente da cena da capa. Já em *Meu prezinho* o que temos são aspectos relacionados às áreas do conhecimento. Assim, como afirma Haslam (2006, p. 161), se a primeira capa é aquela que proclama, “a quarta capa relembra”. No caso de *Meu prezinho*, é como se ela trouxesse um pequeno resumo daquilo que pode ser encontrado na obra, como uma

espécie de sinopse, destacando as áreas do conhecimento vinculadas às atividades desenvolvidas pelas crianças.

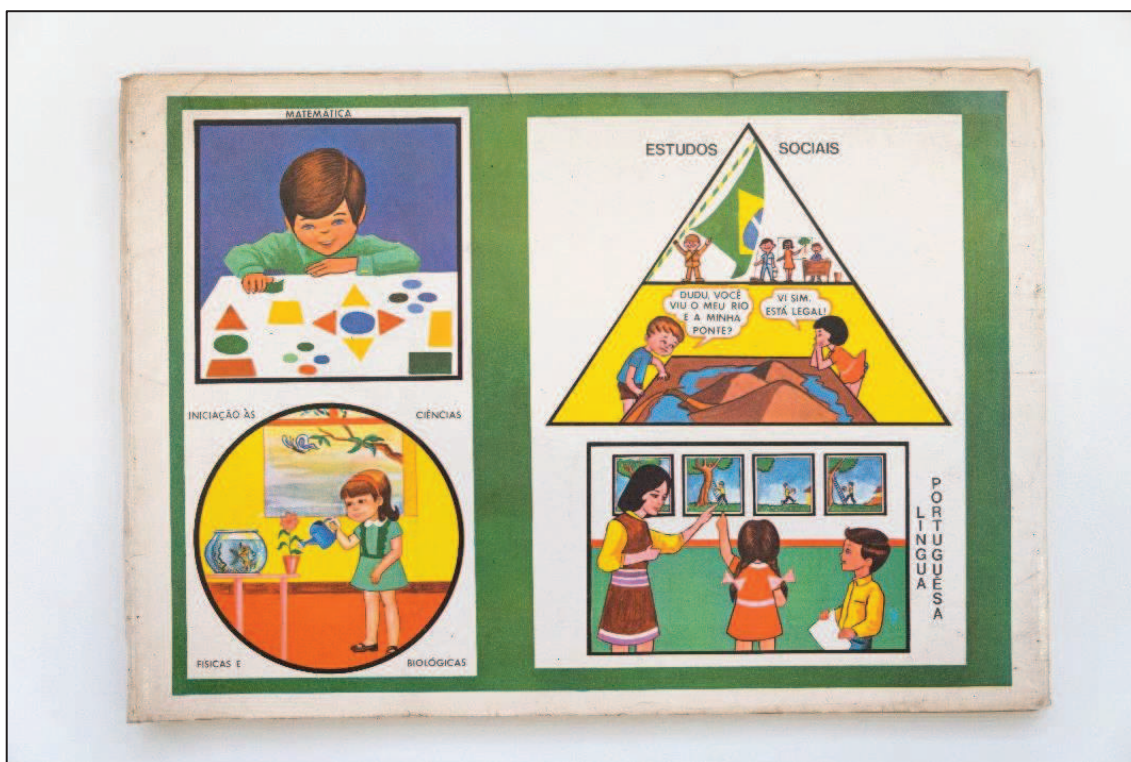


Figura 27 – Quarta capa de *Meu prezinho*.

Sobre os elementos imagéticos presentes na capa, é interessante notar que, com exceção de *Preparando para aprender* e *Meu prezinho*, todas as capas possuem representações de elementos vinculados à ideia de jardim. Em alguns casos, podemos pensar numa remissão direta ao título das obras, como é o caso de *No meu jardim*. Em todas as capas da coleção, há a presença de flores; em algumas, ainda, temos outras folhagens e pequenos animais que costumam ambientar um jardim, como joaninhas e borboletas. Entretanto, além de uma remissão direta ao título da coleção, a presença do jardim nas demais obras pode nos levar a pensar que se trata também de uma remissão visual à ideia de *jardim* de infância, sendo a ambientação da capa a representação do próprio segmento de ensino. O termo jardim de infância, inclusive, é derivado da denominação das ideias de Froebel em relação ao *Kindergarten* (em alemão, *Kind* é criança; *Garten*, jardim). Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar, pois, para ele, a infância poderia ser comparada a uma planta, uma vez que a planta é um elemento da natureza que necessita de muitos cuidados, como água, solo propício para o crescimento, luz adequada,

etc. Assim, o jardim não é um espaço no qual as plantas crescem de maneira desordenada, mas sim um espaço onde as plantas recebem os cuidados dos jardineiros. E assim seria o jardim de infância: um espaço em que as crianças (plantas) fossem cuidadas por jardineiros (educadores) para que se desenvolvessem da melhor forma possível. Retomando essa relação, o ambiente do jardim é recorrente na capa das obras *Janelinhas do saber*, *Atividades integradas para a escola pré-primária* e *Atividades integradas para jardim de infância*.

A remissão direta ao título na representação visual da capa não é exclusiva de *No meu jardim*. A capa de *Janelinhas do saber* também adota esse recurso. Além da ambientação no jardim, na lateral esquerda da capa temos a presença de uma criança segurando algo como um livro em tamanho gigante. Na mão esquerda da criança, temos um lápis e, além disso, a criança porta óculos. Essa representação, em especial dos elementos livros, lápis e óculos, fazem remissão direta à ideia de “saber” presente no título. Todos esses elementos estão vinculados, de certa forma, à ideia propagada de conhecimento e sabedoria.

Em *Atividades integradas para jardim de infância*, notamos que, ao contrário do que ocorre em *No meu jardim*, temos uma mesma capa para todos os segmentos: a única alteração presente na capa é a indicação textual de uso para o 2º estágio ou para o 3º estágio. Já em *No meu jardim*, temos uma capa diferente para cada um dos períodos e componentes. Sobre os componentes, é interessante notar o recurso imagético presente em cada uma das obras. Nas capas de Linguagem de *No meu jardim*, por exemplo, vemos que os elementos da natureza são constituídos com o auxílio de letras. Na capa do 2º estágio, o corpo das borboletas é representado pelas letras acopladas às asas; na do 3º estágio, o miolo das flores toma a forma das letras, em preto, com fundo amarelo. Já nas capas de Matemática temos duas representações distintas, mas vinculadas à área do conhecimento. Na capa do 2º estágio, temos uma remissão direta à ideia de quantidade propagada pela Matemática. Na imagem, temos a representação de flor com seis pétalas e, dentro de cada uma delas, uma quantidade distinta de animais, até que cheguemos a seis animais em uma das pétalas. Já na capa do 3º período, a exemplo do que acontece na capa de Linguagem, novamente temos a utilização estilística do miolo das flores vinculado ao conteúdo propagado pela área do conhecimento. No caso do volume de Matemática, em vez de letras, o miolo toma a forma de figuras geométricas, realizando o vínculo direto com a área do conhecimento.

Em relação ao alinhamento gráfico da capa e do miolo, podemos notar recursos distintos. Em *Atividades integradas para jardim de infância*, ao compararmos o estilo gráfico da capa com o estilo das ilustrações do miolo, percebemos poucas relações.



Figura 28 – Capa de *Atividades integradas para jardim de infância*, 1º período.



Figura 29 – Capa de *Atividades integradas para jardim de infância*, 2º período.



Figura 30 – Página do miolo de *Atividades integradas para jardim de infância*, 1º período. Nela, o mascote da coleção se apresenta.

O estilo das ilustrações de capa e miolo são bastante distintos. Nas capas, as ilustrações possuem diversas tonalidades de cor, certo ar aquarelado. Além disso, as imagens possuem contornos na cor marrom ou a ausência deles. Já as imagens de miolo possuem cores puras e vibrantes, sem grandes gradações. Em relação ao contorno, as ilustrações são bem demarcadas, contornadas com em preto. Apesar dessas distinções, na capa há a presença de um elemento fundamental, que aparecerá em quase todas as páginas do miolo dos volumes do 1º e do 2º período. Em posição centralizada, vemos uma cobra amarela, portando uma fita vermelha no pescoço, personagem que acompanha praticamente todas as atividades da coleção *Atividades integradas para jardim de infância*.

Outra característica compartilhada pelas capas é a presença de representações de crianças, fazendo remissão direta ao público-alvo das obras. Nos volumes de *Linguagem de No meu jardim* e em *Janelinhas do saber*, vemos na capa apenas uma criança. Já nas demais obras, vemos um conjunto de crianças. Em *Atividades integradas para jardim de infância*, observamos na capa um grupo composto de três crianças, sendo dois meninos e uma menina. Um cachorro ainda acompanha o grupo. É interessante notar que os três

estão extremamente juntos, em apenas um lado da capa, criando certa unidade e agrupamento. Aqui temos uma cena única, em que crianças são surpreendidas por uma nuvem humanizada, que traz certo ar lúdico e imaginativo à capa. A expressão de surpresa da menina, as mãos coçando a cabeça do menino atrás dela, nos remetem a ideia de descoberta, surpresa e reflexão, pensamento.

A capa de *Meu prezinho*, em vez de apresentar apenas uma cena, recorre à construção de três cenas posicionadas na parte inferior da obra, abaixo do título, integradas em um retângulo alaranjado.



Figura 31 – Capa de *Meu prezinho*, 3ª fase.

Na primeira cena, com um corte retangular, temos duas crianças brincando em um ambiente colorido, com outros brinquedos em cima de um móvel e com alguns desenhos pregados à parede. O menino brinca de carrinho; a menina, de boneca. Na segunda cena, com um corte retangular um pouco menor do que a primeira, temos duas outras crianças, novamente um menino e uma menina, pintando, sentados em uma mesa; os dois parecem contentes com a atividade. A última cena apresenta um corte circular, e nela vemos uma menina sentada no chão, de joelhos, segurando uma figura recortada. A menina possui o olhar direcionado ao leitor e, ao seu lado, vemos uma tesoura; à sua frente, uma bola,

folhas de papel e cubos com letras. Resumidamente, pode-se entender a capa como uma tentativa de sintetizar o que e como seria o “prezinho”, uma etapa com brinquedos e brincadeiras, atividades artísticas e manuais, com a interação entre outras crianças também. Fora da moldura retangular que enquadra as três cenas, ainda temos a representação de três crianças (dois meninos e uma menina). Duas das crianças encontram-se na moldura triangular do título, como se estivessem segurando ou saindo dela. Ainda há um outro menino, em pé, acenando, posicionado fora do retângulo vermelho. Essas figuras passam a ideia de convite, como se elas estivessem chamando o leitor para a utilização da obra. É interessante notar o apelo às formas geométricas da capa, com cenas com recortes retangulares, circulares e triangulares, algo que nos remete a alguns dos recursos utilizados nas capas de Matemática de *No meu jardim*.

Meu prezinho ainda traz uma certa unidade entre a capa e a quarta capa. A quarta capa traz cenas diferentes das apresentadas na capa, mas também recortadas em formas retangulares, circulares e triangulares. Diferente da capa, na quarta capa temos remissões textuais diretas às áreas do conhecimento para cada uma das representações. A quarta capa apresenta representações para a Matemática, as Ciências físicas e biológicas, os Estudos sociais e a Língua Portuguesa. Para a representação da área de Matemática e suas atividades temos um menino brincando com algumas formas geométricas, formas essas destacadas em todas as cenas da capa e da quarta capa. As Ciências físicas e biológicas são representadas pela imagem de uma menina regando um vaso de flores que está sob uma mesa, acompanhado de um aquário com um peixe. Ao fundo da imagem, podemos ver também uma janela aberta. Na parte de fora da janela vemos uma borboleta voando e o galho de uma árvore. Já os Estudos Sociais apresentam dois aspectos distintos, organizados em duas cenas independentes: o primeiro deles, no topo da pirâmide, traz um soldado com uma bandeira do Brasil hasteada. Ao lado do soldado temos um faxineiro com uma vassoura na mão, uma mulher representando uma professora e um homem sentado em uma mesa, possivelmente representando o diretor da escola – inclusive, há uma representação bem semelhante no miolo da obra. Já a base da pirâmide traz duas crianças observando uma maquete e conversando, uma vez que há balões de fala em cada uma delas. O menino diz ser o projetor da maquete e exhibe-a para a menina, que comenta “Está legal.”. Por último, temos na quarta capa a cena vinculada à área de Língua Portuguesa. Na cena vemos algumas gravuras afixadas à parede, uma mulher, possivelmente representando a figura de professora, e duas crianças, provavelmente

alunos. A menina está na frente das gravuras, apontando uma delas. A imagem nos remete à ideia de uma atividade de leitura de imagens, na qual a criança deve contar a história a partir das gravuras ou então organizar as gravuras na sequência correta da narrativa. Na quarta capa, a pré-escola de *Meu prezinho* deixa de ser apenas uma etapa de brincadeira, arte e convivência: há também o ensino da Matemática, das Ciências físicas e biológicas, dos Estudos sociais e da Língua Portuguesa.

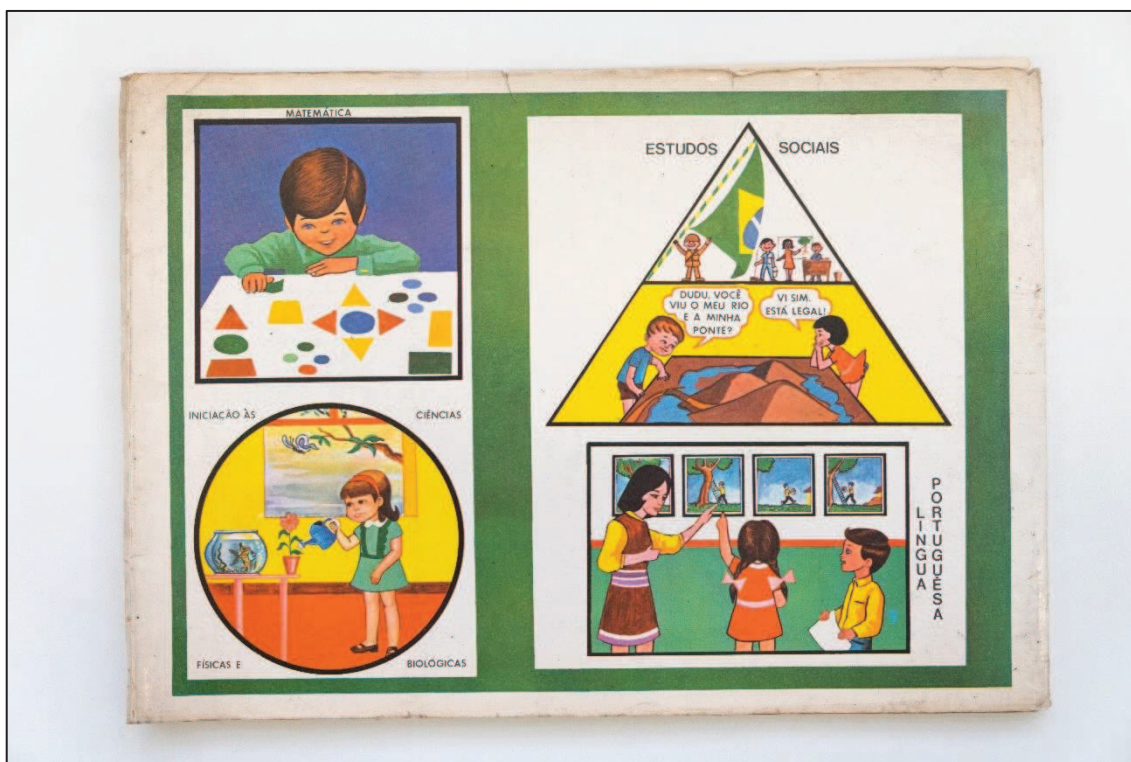


Figura 32 – Quarta capa de *Meu prezinho*, 3ª fase.

Ainda em relação à representação de crianças, assim como em *Meu prezinho*, na capa de *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, vemos claramente alguns agrupamentos de crianças, e não uma unidade, ou apenas uma cena e todos os personagens como participantes dela. Essa distinção não se faz tão claramente como em *Meu prezinho*, obra em que as cenas são emolduradas em formas geométricas. O recurso utilizado na capa de *Atividades de linguagem na escola pré-primária* para a distinção das cenas é o de profundidade, o que gera diversas camadas na imagem, fazendo com que seja escolhido o que deve se destacar mais e o que deve se destacar menos. Ao fundo, em tamanho menor, vemos dois meninos que parecem interagir, apesar de um estar ao lado do outro. Em posição totalmente oposta, vemos em primeiro plano a presença de outros

dois meninos, centralizados à capa e em tamanho maior. Além dos dois meninos, fazem parte da cena também um cachorro e um gato. No grupo, vemos uma cena de perseguição: o cachorro correndo atrás do gato. O menino mais à direita, correndo, carrega o gato em suas mãos, tentando salvá-lo do cachorro. O outro menino, mais passivo, encontra-se de braços para o alto, como se estivesse guiando o cachorro. É interessante notar na capa a presença de determinados traços e alguns riscos que trazem movimento à cena, uma característica predominante nas histórias em quadrinho, que, na época, seria um gênero que ganharia destaque com o público brasileiro. Algumas das crianças, inclusive, podem nos lembrar visualmente de personagens icônicos das histórias em quadrinho. Ao fundo, as vestes dos dois meninos, a camiseta amarela com listra central preta e a camiseta com listras vermelhas e pretas nos remetem a Charlie Brown e Linus, personagens das tirinhas “Minduim”, publicadas no Brasil desde 1966 no *Jornal da Tarde*. Ainda temos na capa a presença de mais duas crianças: uma menina, carregando um coelho de brinquedo e uma criança. A representação da menina, de certa forma, também nos lembra visualmente de outra personagem das histórias em quadrinhos, no caso, a personagem Mônica, da turma da Monica, criação de Mauricio de Sousa. O vestido vermelho, os cabelos pretos e o coelho nos braços trazem essa remissão à personagem das histórias em quadrinhos, que começa a ser publicada na década de 1960 no *Jornal da Manhã*.



Figura 33 – Capa de Atividades de linguagem na escola pré-primária.

É interessante notar que nesta capa temos representações de infância que diferem das demais. Aqui não há uma representação mais lúdica e fantasiosa, como acontece em *No meu jardim*, ou uma representação mais vinculada aos estudos formais, com livro e lápis, como em *Janelinhas do saber* e *Meu prezinho*. A imagem de infância transmitida pela capa é uma imagem de quem se aventura, de quem faz algo errado; a imagem é de quem brinca.

Assim, nota-se que nas capas das obras de Educação Infantil não há um discurso tão uníssono, mas, de alguma forma, todas as capas apresentam determinada representação de infância e determinada expectativa do que seria o jardim de infância.

3.3 As imagens do miolo

Nesta parte serão analisadas as imagens presentes no miolo das obras selecionadas. A análise está organizada de acordo com os temas: família, profissões, festas e comemorações e crianças.

Nas representações de família, a partir das categoriais representações coletivas e representações individuais, são destacados pontos relacionados à representação dos papéis de mãe e pai. Já as representações de profissões trazem categoriais relacionadas à ordem, à limpeza e à higiene e à diversão. São especialmente destacadas as profissões relacionadas à ordem, possivelmente por conta do momento histórico-social vivido na época das publicações. Em relação às representações de crianças, há um enfoque especial às questões de gênero, mas também são destacadas as brincadeiras e brinquedos retratados, apresentando um registro da mentalidade de quais seriam os brinquedos e brincadeiras adequados para estarem presentes em um livro didático. Além disso, são apresentadas representações da criança e do ambiente escolar, apresentando duas categorias imagéticas desse ambiente. Sobre as representações de festas e comemorações, são destacadas principalmente as imagens de festividades religiosas, também retratando o momento histórico-social do período em que essas ilustrações foram publicadas.

3.3.1 Família

A família é uma das representações mais comuns, presente na maioria dos livros didáticos selecionados para esta dissertação. Do *corpus* levantado, apenas duas obras não apresentam representações de família.

Das representações encontradas, é importante categorizá-las, em primeiro momento, tomando como base suas similaridades e diferenças. Assim, as imagens podem ser organizadas em representações coletivas, ou seja, imagens nas quais se faz presente mais de um membro da família, ou individuais, cujo foco da imagem dá-se em um membro específico da família.



Figura 34 – *Preparando para aprender*, página 76.



Figura 35 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 46.

As imagens acima são dois exemplos de representações coletivas que partilham de outras similaridades. Ambas as imagens possuem tamanho grande, ocupando quase a totalidade ou a totalidade da página na qual se encontram. Apesar de a primeira ser registrada em preto e branco e a segunda possuir cores, em relação ao cenário, ambas as famílias estão em um espaço que nos remete à natureza, com a presença de uma árvore na representação de *Preparando para aprender* e de arbustos em *Atividades integradas para jardim de infância*. Em ambas as imagens, nota-se a presença de dois adultos e três crianças. Pode-se ler a imagem como a configuração de uma família formada por mãe, pai e filhos. Além disso, o semblante da maioria das personagens denota certa alegria; é possível reconhecer sorrisos em suas faces.

Há também divergências nas duas representações. Além das roupas das personagens, que mostram uma diferença temporal de mais de 10 anos, na primeira imagem, nota-se que duas das crianças são agentes, pois estão arrumando um pano no chão, enquanto os adultos são meros expectadores. Já na segunda imagem, é interessante

notar que a única figura demonstrando alguma ação é a mãe. Os outros elementos da imagem apenas a observam, com um semblante feliz no rosto. Os braços para trás das crianças, a mão no bolso do pai, o fato de essas personagens estarem de pé, enquanto a mãe está no chão, ajoelhada com a outra criança, denotam ainda mais essa falta de ação das personagens. Na segunda imagem, a mãe está em primeiro plano, junto à criança mais nova. O enunciado da atividade solicita que o aluno faça uma bolinha no personagem que aparenta ser o mais novo; talvez por isso o bebê esteja em primeiro plano, facilitando a execução da atividade.

O destaque à figura materna também ocorre em outras obras e situações, trazendo páginas com algumas representações individuais, cujo foco recai nela. Em *Meu prezinho*, a figura materna é utilizada como recurso para uma atividade cujo objetivo é o reconhecimento da expressão de felicidade:



Figura 36 – *Meu prezinho*, sem página.

Na página, temos quatro imagens distintas e independentes. As figuras possuem o mesmo tamanho, sendo a página dividida em quatro espaços. Graças à remissão textual, percebemos que as representações trazem mães em quatro ações distintas, ao menos; ações às quais estão vinculadas à ideia de alegria ou não. Na imagem superior esquerda,

a mãe está varrendo e, ao mesmo tempo, podemos inferir que esteja conversando com uma criança, possivelmente sua filha. Na imagem superior direita, a mãe está colocando a mesa, na qual estão presentes alguns pratos e copos, talheres, um prato de peixe, uma jarra com alguma bebida dentro. Na imagem inferior esquerda, com um lápis ou caneta na mão, a mãe lê um livro ou revista. Na última imagem, a mãe lava em um tanque alguma roupa ou pano. É interessante notar as expressões em cada um dos quadros – até pelo fato desse ser o fim da atividade – e a escolha da cena na qual a mãe mostra-se feliz, que se trata da imagem na qual ela está colocando a mesa, um ato de cuidado com a família. Na representação de *Atividades integradas para jardim de infância*, vemos a mãe também em um ato de cuidado com a família. Além disso, na página de *Meu prezinho*, três das quatro representações apresentam ações realizadas pela mãe que estão vinculadas ao ato de cuidar da casa e da família.

Por todo esse cuidado, o que ganha a mãe? Presentes, dos mais variados, mas especialmente flores. Se analisarmos outras imagens em que a figura da mãe encontra-se em destaque, percebemos que em pelo menos quatro das obras (*Preparando para aprender*, *Meu prezinho*, *Atividades de linguagem na escola pré-primária* e *Atividades integradas para jardim de infância*), a representação dessa figura familiar é agraciada com presentes, estes sempre dados por seus filhos.



Figura 37 – *Preparando para aprender*, página 14.



Figura 38 – Meu prezinho, página 25.



Figura 39 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 150.



Figura 40 – Atividades integradas para jardim de infância, 2º período, página 51.

Com exceção de *Preparando para aprender*, todas as obras trazem remissões textuais à figura da mãe. Em *Preparando para aprender*, podemos pensar que se trata da figura da mãe por alguns indícios presentes na imagem: a figura feminina mais velha encontra-se com um avental, o que nos remete à ideia de um ambiente familiar, assim, podemos inferir que se trata de uma configuração familiar formada por mãe e filha. *Atividades de linguagem na escola pré-primária* também é exceção no que diz respeito ao tamanho da representação, uma vez que a imagem da página apresenta um tamanho menor em relação às demais obras. Também nesse livro podemos pensar que há um destaque maior ao texto do que à imagem, sendo ela mera ilustração do que está escrito.

Uma das representações de mãe presente em *Atividades integradas para jardim de infância* vale a pena ser observada com um pouco mais de atenção:



Figura 41 – Atividades integradas para jardim de infância, 2º período, página 55.

Na cena, temos em posição central de destaque a figura da mãe. Feliz, ela carrega um pacote de presente e algumas flores vermelhas. Ao fundo, criando uma imagem triangular, vemos duas crianças, uma em cada um dos seus ombros. Vale a pena destacar as vestes da mãe: um vestido azul, longo, que cobre seus pés, e seus braços. A cor do vestido e esse aspecto relacionado à cobertura total do seu corpo possibilita o vínculo com a representação de Maria, que, na arte religiosa ocidental, quase sempre é retratada em um manto azul. De acordo com Pastoureau (*apud* GEFROY, 2002), até o século XI, o azul é uma cor pouco representativa na sociedade ocidental, associada muitas vezes a bárbaros, celtas, alemães. Só depois desse período é que o azul se fixaria na iconografia como a cor do manto de Maria. A possibilidade de associar essa ilustração à Maria traz à representação de mãe a ideia de candura, inocência, bondade.

Outra constante na representação da figura materna é o fato de ela nunca estar sozinha, embora possa estar em destaque. Com exceção das imagens dos cuidados da casa, a existência de sua representação não se faz por si só. A mãe sempre está com os

filhos ou em meio ao restante da família, como se a sua existência não fizesse sentido fora do contexto familiar e, por familiar também podemos pensar nas imagens que destacam os cuidados com a casa, sendo esse ambiente entendido como uma extensão da família. Pode-se dizer que a sua representação é baseada na vida da família, especialmente na vida dos filhos.

O mesmo não acontece com as representações da figura paterna. Existe certa independência familiar na maioria das representações dessa figura masculina. Como exemplo disso, podemos analisar a imagem presente em *Meu prezinho*.

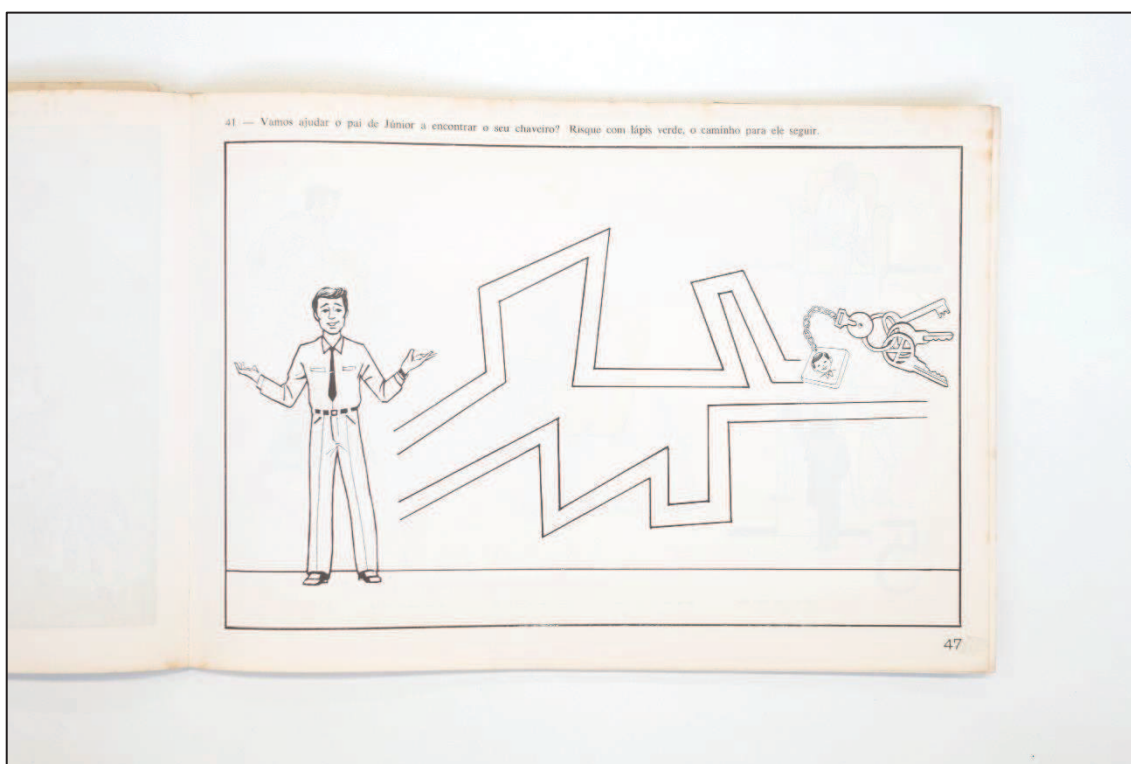


Figura 42 – *Meu prezinho*, página 47.

A página traz uma ilustração em preto e branco, sendo ela organizada em três partes: da esquerda para a direita, temos uma figura masculina, dois caminhos, como uma espécie de labirinto, e um molho de chaves. O enunciado da atividade nos apresenta que a figura masculina é um pai. Alguns indícios visuais também poderiam levar-nos a essa possibilidade; por exemplo, o molho de chaves com a figura de uma criança, possivelmente, do filho do homem representado. O homem porta uma roupa mais formal, composta de calça, camisa, gravata e sapato, vestes que o afastam do ambiente do lar e o vinculam ao ambiente do trabalho. No molho de chaves, conforme apresentado, vemos a

figura de uma criança. Apesar disso, o foco da imagem e da atividade está no molho de chaves, e não na relação familiar pai e filho. A figura do pai e das chaves são separadas por um labirinto. É interessante notar na constituição imagética da página a relação entre o pai e o molho de chaves, podendo pensar numa denotação vinculada à figura do homem como o detentor de posses. Com a presença da imagem da criança, podemos inferir que as chaves são as chaves da casa, e assim, por assimilação, temos o pai como detentor do lar. O pai não é aquele que cuida do lar, mas sim o seu dono.

Em outra imagem da mesma obra, vemos cinco cenas independentes, cujo foco são as ações distintas. Pela remissão textual, notamos que se trata de representações de pais. Entre as ações registradas nas ilustrações em cores temos tirar ou amarrar os sapatos, ler o jornal, pendurar as roupas e o chapéu, arrumar as malas, segurar uma ferramenta e uma caixa de ferramentas. Diferente das ações da mãe, que denotavam ações de cuidado com a família e o lar, é interessante destacar que as ações representadas estão relacionadas ao descanso, ao trabalho e ao lazer; mas estão distantes da ideia de cuidado.



Figura 43 – *Meu prezinho*, página 48.

Resumidamente, as imagens presentes nas obras analisadas podem trazer às representações de mãe o vínculo às ideias de lar, família e cuidado; já as representações de pai estariam vinculadas às ideias de posse, diversão e trabalho.

3.3.2 As profissões: ordem, saúde e limpeza e diversão

As profissões são outro tema recorrente nas obras de Educação Infantil. Do *corpus* levantado para a pesquisa, todas as obras apresentam ao menos uma representação do tema. Nos livros de Educação Infantil, constam especialmente as profissões ligadas à ordem, à saúde, à limpeza e à diversão.

Preparando para aprender, Meu prezinho, Atividades integradas para jardim de infância, Janelinhas do saber e No meu jardim (3º estágio, Linguagem) possuem representações de soldados, guardas de trânsito e policiais.

Em relação às representações de soldados, tanto na representação que consta em *Preparando para aprender* como na de *Meu prezinho*, nota-se que não temos apenas um soldado, mas um coletivo. Ambas as representações são em preto e branco e os soldados estão uniformizados, com calça, blusa e botas. Em *Preparando para aprender* os soldados ainda possuem capacete; já em *Meu prezinho*, eles apresentam quepes.

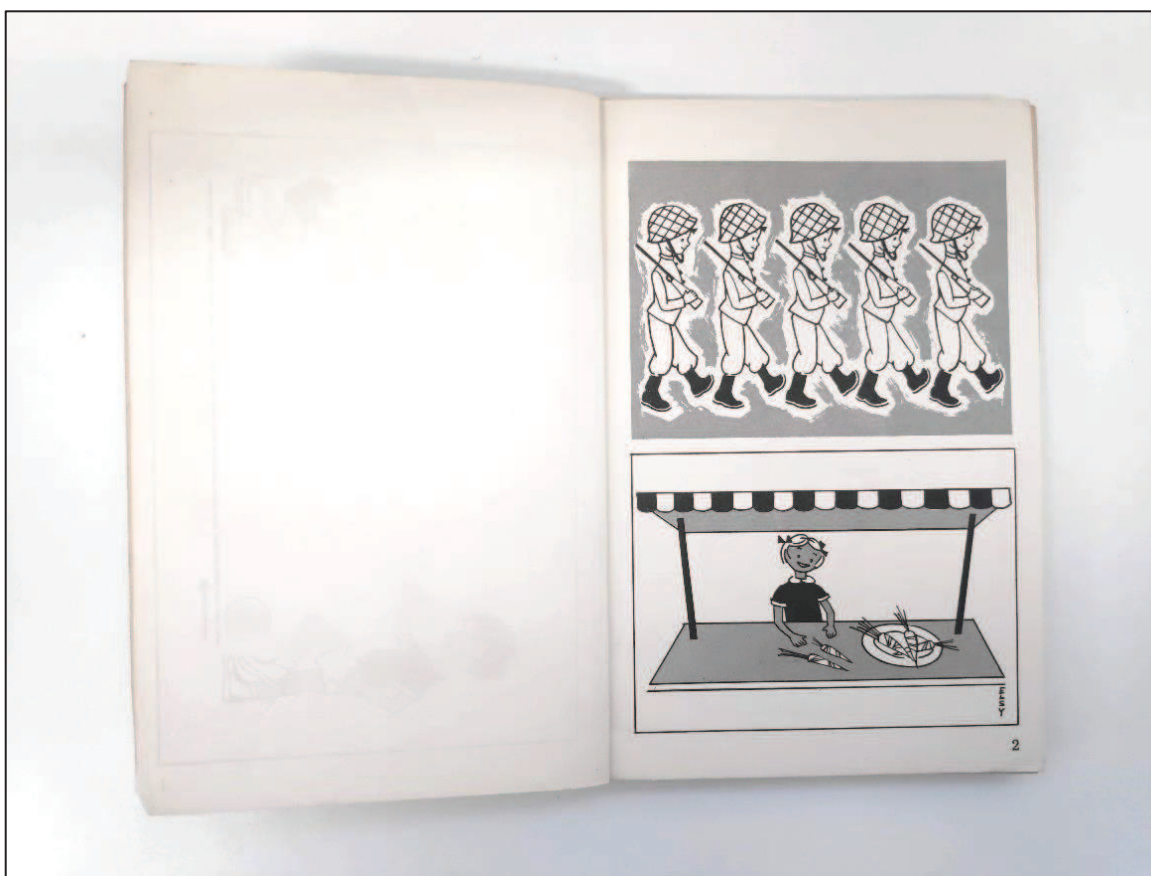


Figura 44 – *Preparando para aprender*, página 2.

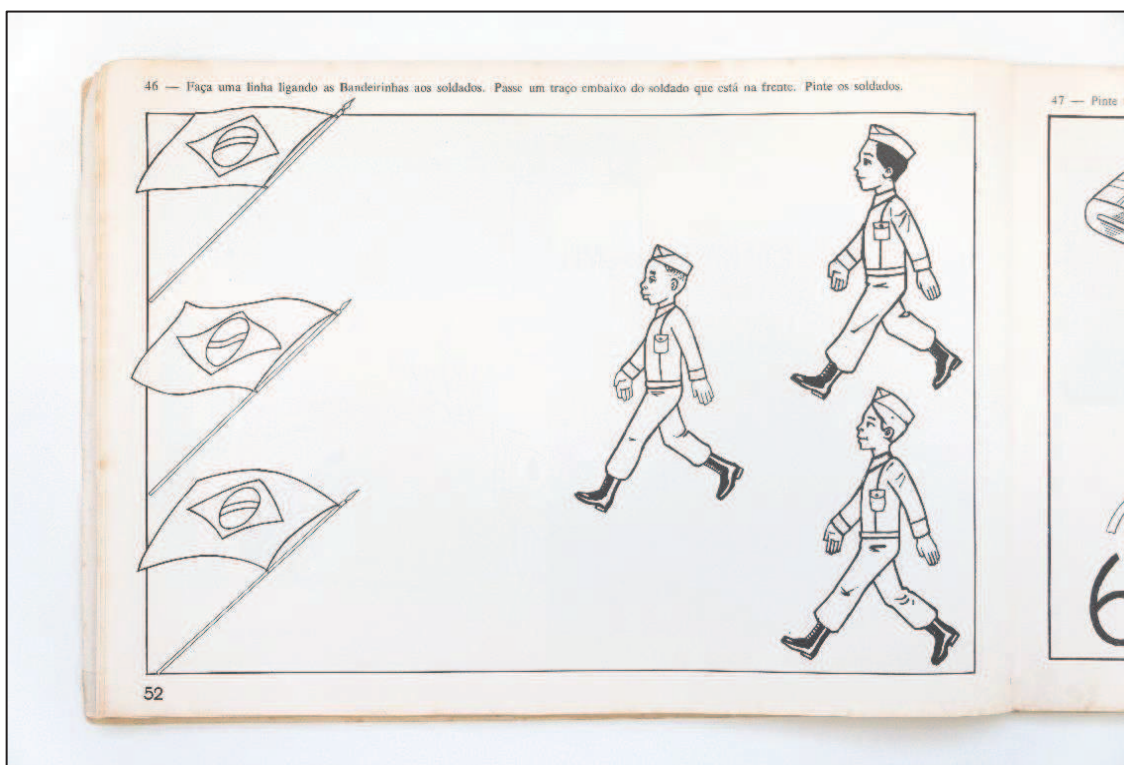


Figura 45 – *Meu prezinho*, página 52.

Em *No meu jardim* vemos uma representação de soldado semelhante à representação presente em *Preparando para aprender*. A imagem de soldado aparece na página com mais nove outras imagens. A temática da atividade não está relacionada a bandeiras e soldados, como ocorre em *Meu prezinho*, mas sim à ideia de palavras contidas em outras. O enunciado solicita aos alunos que liguem a coluna da esquerda com a coluna da direita, por isso a diagramação e o pequeno tamanho das imagens. Sobre a representação de soldado, é importante notar que a imagem é utilizada como exemplo para a realização da atividade: “sol está contida em soldado”. O soldado apresenta-se vestido em um uniforme verde, com capacete e botinas, de uma maneira muito semelhante à representação de *Preparando para aprender*. A presença de armas na representação dos soldados é outro ponto compartilhado entre as duas representações.

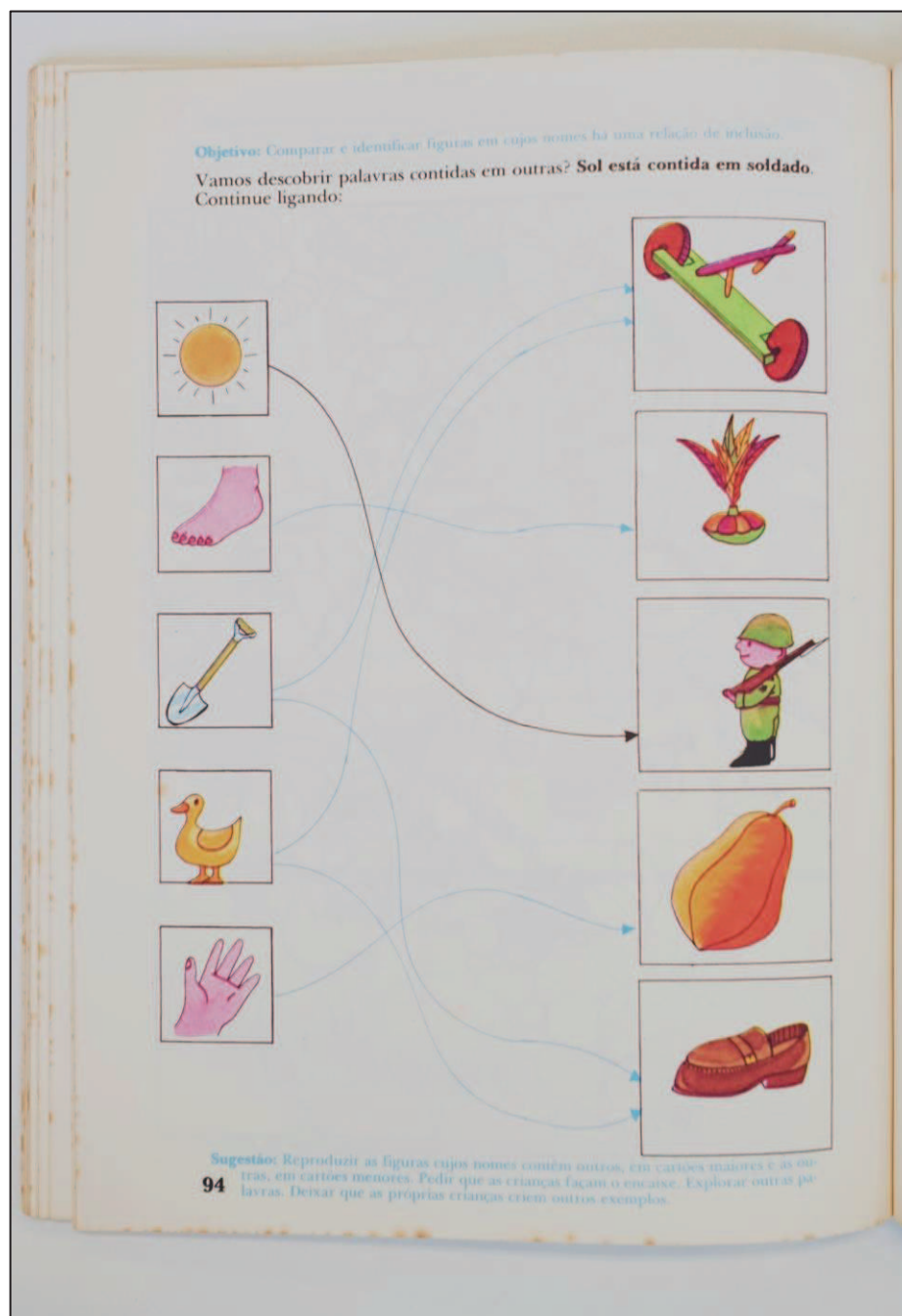


Figura 46 – No meu jardim, 3º estágio, Linguagem, página 94.

Outro aspecto recorrente nas representações de soldados é a presença da bandeira do Brasil. Em *Preparando para aprender*, é importante destacar que os soldados marcham à esquerda, em direção à bandeira do Brasil hasteada. Na quarta capa de *Meu prezinho*, como mencionado anteriormente, temos quatro cenas distintas e, em uma delas, no caso, na imagem vinculada à ideia de Ciências Sociais, vemos um soldado hasteando a bandeira do Brasil. É importante destacar a proporção dada a cada um dos elementos dessa ilustração, sendo que a bandeira apresenta um tamanho desproporcional aos outros

elementos da imagem. O soldado, como os anteriormente retratados, também veste um uniforme acrescido de capacete.



Figura 47 – Recorte da quarta capa de *Meu prezinho*.

As representações de profissões ligadas à ordem não se limitam às imagens de soldado. Em *Janelinhas do saber* temos a representação de um policial militar.



Figura 48 – *Janelinhas do saber*, página 17.

Graças à remissão textual às siglas “PM” podemos inferir que se trata da representação de um policial militar. Assim como os soldados, o policial também aparece uniformizado, com um capacete e sapatos que se assemelham a uma bota. Além disso, assim como muitas das representações de soldado aqui abordadas, ele também segura uma arma, na posição ombro-arma.

A obra *Meu prezinho* ainda apresenta outras representações que poderíamos estender ao militarismo, mas que possuem remissões históricas. Na primeira delas, temos novamente três soldados, porém, desta vez, encavalados. Um dos soldados, que se encontra entre os outros dois, empunha uma espada em direção ao alto. Pelo uso de espada e por suas vestes, pode-se pensar que eles retratam soldados de uma época anterior à da publicação do livro.

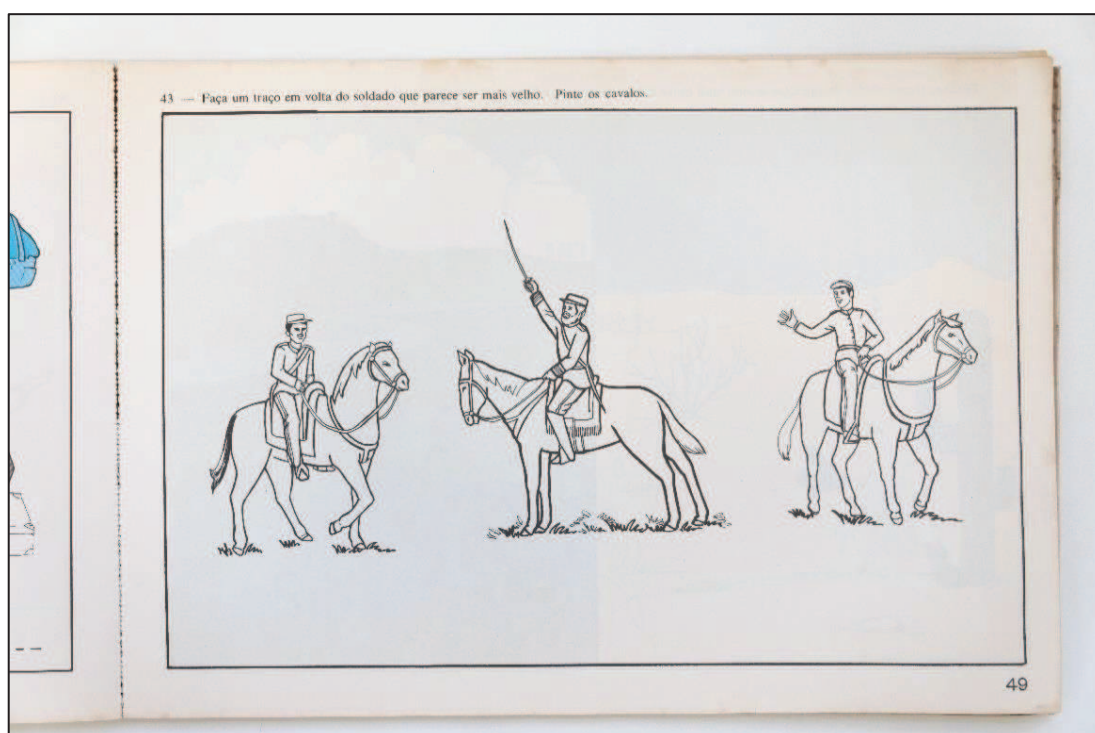


Figura 49 – *Meu prezinho*, página 49.

Se recorremos aos recursos verbais, nas páginas iniciais de *Meu prezinho*, há uma remissão ao exercício de número 43, afirmando que uma das imagens representa a figura de Duque de Caxias, patrono do Exército brasileiro. No texto de apresentação da obra, temos que “Uma vez realizado o exercício, podemos aproveitá-lo como motivação, despertando o interesse da criança pelo herói. A professora, aproveitará o ensejo para contar algum fato interessante sobre a sua vida de soldado.” (1973, p. 4). Em 1962, Duque

de Caxias fora declarado Patrono do Exército. Na atividade, utiliza-se a figura de Duque de Caxias como pretexto para o reconhecimento da pessoa mais velha. A ilustração retoma, em parte, a essência da estátua de Duque de Caxias que se encontra na praça Princesa Isabel, na cidade de São Paulo. Nela podemos ver Duque de Caxias também empunhando a espada, em direção ao alto.



Figura 50 – Foto da estátua de Duque de Caxias.

As representações históricas relacionadas ao exército presentes na obra *Meu prezinho* não param por aí. É interessante notar como a obra também reproduz cenas da história do Brasil a partir de representações estabelecidas em obras de arte.

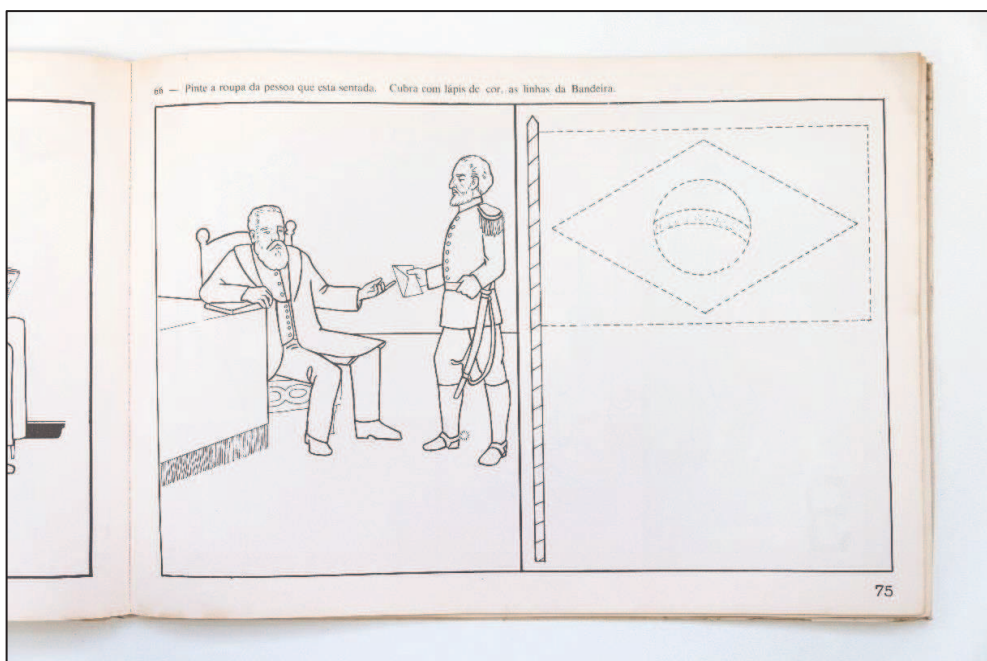


Figura 51 – *Meu prezinho*, página 75.

A imagem da página 75 de *Meu prezinho* apresenta um recorte de uma iconografia já estabelecida tanto pela litografia presente na obra de Urias Antonio Silveira, denominada *Galeria histórica da revolução brasileira*, publicada em 1890, como pela tela de Albert Chapon (1892). Em ambas as obras, Major Frederico Solon de Sampaio entrega a Dom Pedro II a ordem do governo provisório da “República dos Estados Unidos do Brasil”, banindo a família imperial do país.



Figura 52 – Litografia presente na obra *Galeria histórica da revolução brasileira*, sem autoria, 1890.

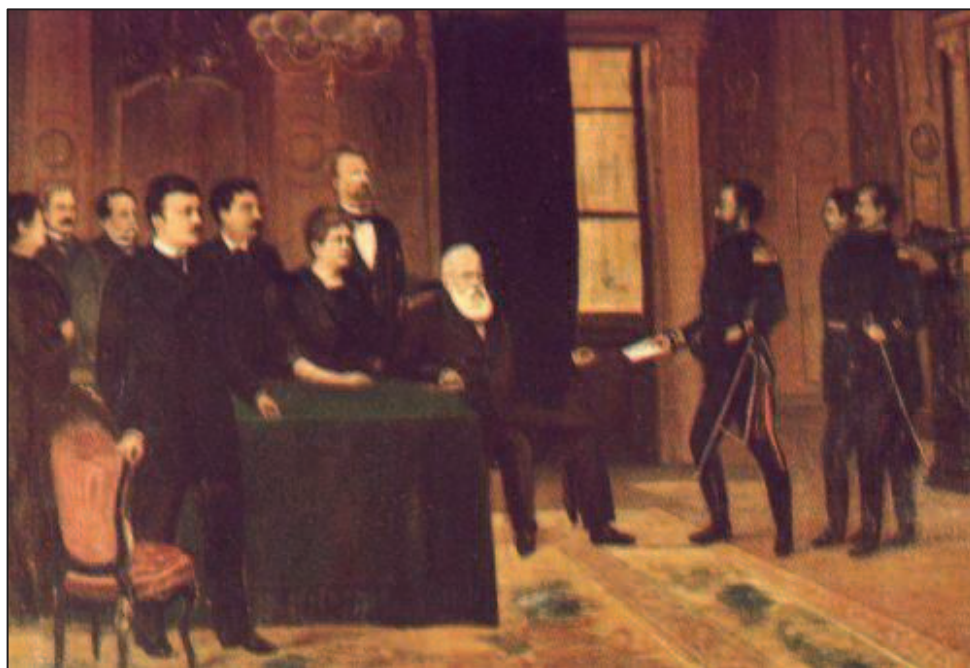


Figura 53 – *A família imperial recebe a notícia de que deve deixar o Brasil*, de Albert Chapon, 1892. Óleo sobre tela.

Em relação à demais profissões relacionadas à ordem presentes nas obras, também se encontram guardas de trânsito.

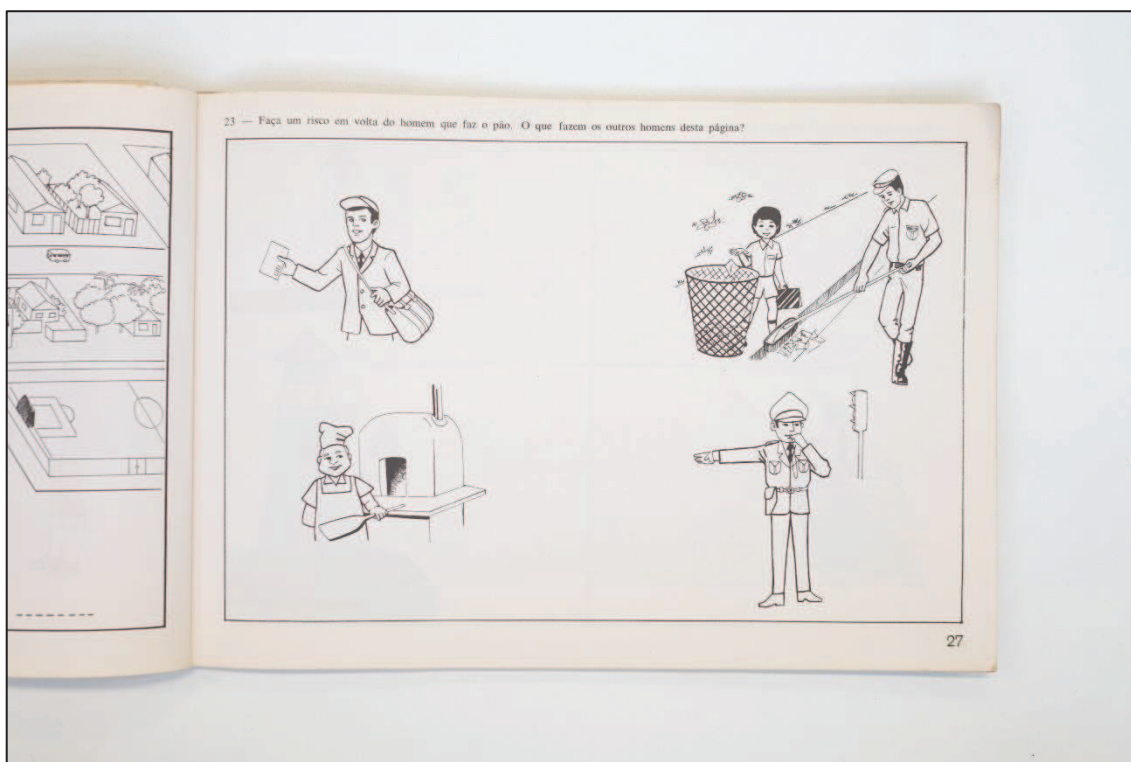


Figura 54 – *Meu prezinho*, página 27.



Figura 55 – *Meu prezinho*, anexos.

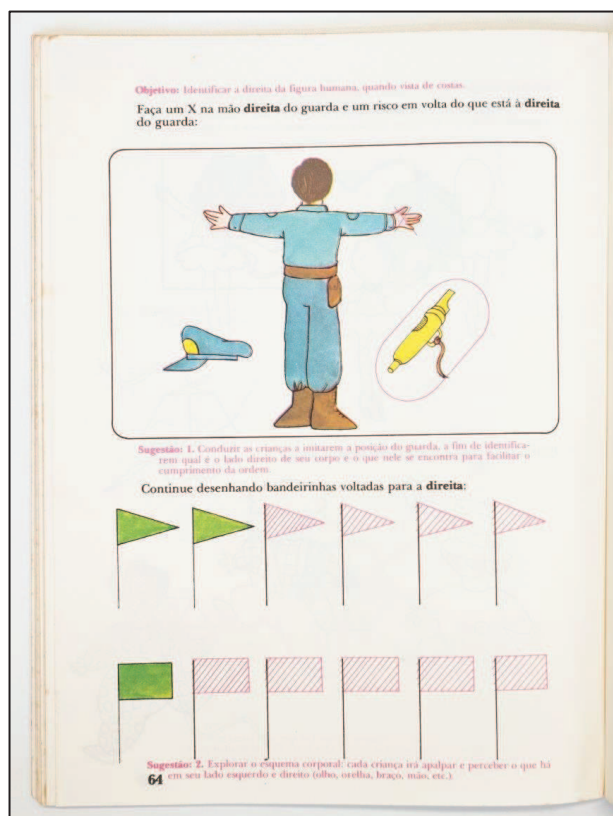


Figura 56 – No meu jardim, 3º estágio, Linguagem, página 64.



Figura 57 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 86.

As representações presentes nos livros são extremamente semelhantes. Nas obras com cores, temos homens brancos com uniforme azul. Ambos apresentam um dos braços ou os dois estendidos, em similitude aos gestos realizados com intuito de ordenar o trânsito. Na imagem de *Meu prezinho*, é possível ver um semáforo, ressaltando um indício visual à representação de guarda de trânsito. Em *No meu jardim*, associado ao guarda de trânsito, temos o apito e o quepe.

Além de profissões ligadas à ordem, ainda são apresentadas profissões ligadas à saúde e à higiene. Em *Meu prezinho* e *Janelinhas do saber* são encontradas representações de médicos, enfermeiras, dentista e faxineiros.

Em relação às profissões ligadas à limpeza, em *Meu prezinho* temos um homem representando um faxineiro e o mesmo acontece em *Janelinhas do saber*. Entretanto há diferenças substanciais entre as duas representações. Apesar de ambos serem homens, o contexto da imagem é totalmente distinto.

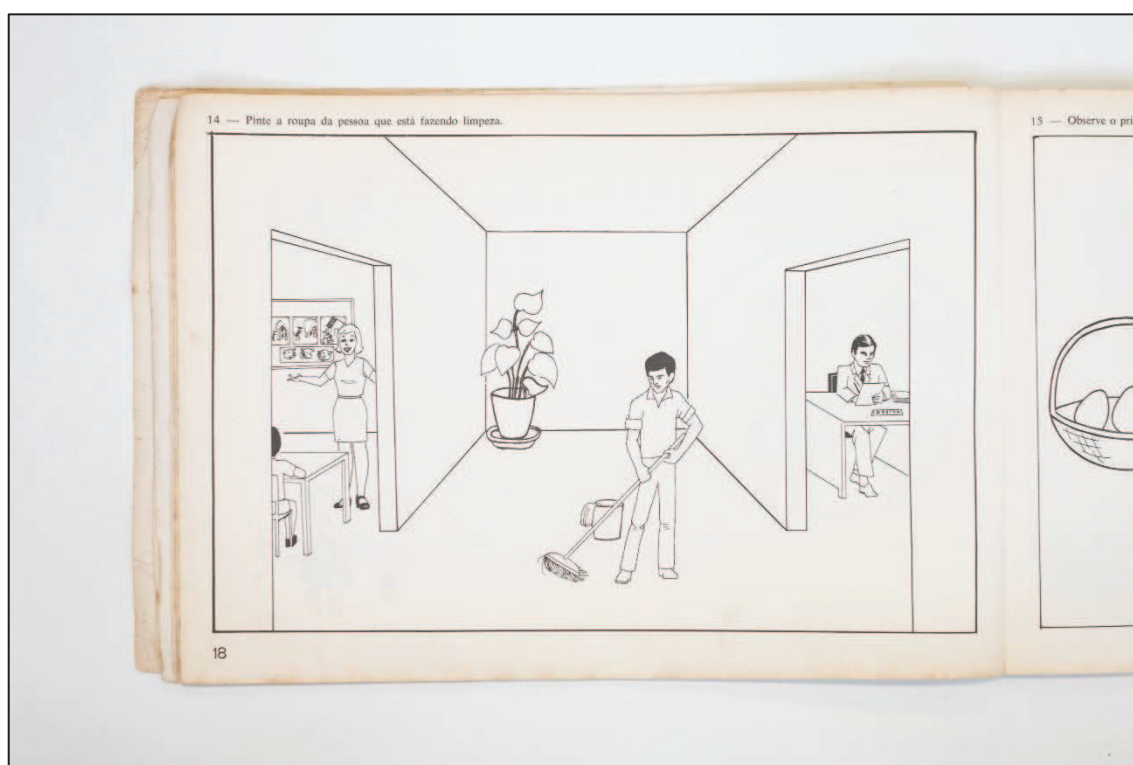


Figura 58 – *Meu prezinho*, página 18.



Figura 59 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 81.

Na imagem de *Meu prezinho* temos o faxineiro ambientado em um cenário escolar. À sua esquerda, pode-se ver uma sala de aula com uma professora dando aula; à sua direita, temos um diretor, sentado à mesa. O homem está engravatado, com roupas sociais, criando uma distinção em relação à representação do faxineiro, que porta camisa de manga curta e calças. É interessante notar a figura centralizada do faxineiro e a escolha da escola para a sua representação. Normalmente, em representações da escola estão presentes professores e alunos, não apresentando outras profissões relacionadas ao ambiente escolar. Já em *Janelinhas do saber* não temos um cenário específico. A página traz apenas alguns elementos vinculados ao faxineiro, que veste um macacão azul, sendo eles o lixo, a pá e a vassoura. Acima de sua cabeça, vemos um ponto de interrogação, que podemos ler como se o faxineiro estivesse buscando seus objetos de trabalho.

Além das profissões ligadas à higiene e à limpeza nas obras também estão presentes profissões ligadas à saúde. Em *Meu prezinho*, em uma só página podemos ver três profissões: a enfermeira, o dentista e o médico. Na configuração das imagens, todos os profissionais estão atendendo a crianças, assim, pode-se pensar na intenção de reforçar

os cuidados com a saúde durante à infância, e não apenas uma abordagem das profissões de cada um dos representados.

Além disso, as profissões estão em ação, simulando atendimentos: a enfermeira, aplica uma injeção; o dentista, examina a boca do paciente; o médico, examina o pulso da criança.



Figura 60 – *Meu prezinho*, página 17.

Em relação ao gênero vinculado às profissões, até então, foram abordadas apenas profissões representadas por homens nos materiais. Veem-se os soldados, policiais e guardas, o médico e o dentista, cabendo à mulher apenas a profissão de enfermeira e professora. Em *Meu prezinho*, temos a imagem da enfermeira duplicada, sendo ela em tamanho maior à esquerda. Justamente por essa ampliação, na imagem reduzida, podemos perceber o corte realizado nela, sendo possível verificar o círculo retirado da imagem maior. É também interessante notar a posição corporal da enfermeira. Os outros dois profissionais encontram-se de pé, com a criança colocada em equipamentos para que eles consigam se manter em posição ereta. Já a enfermeira é a única que se abaixa, ficando do tamanho da criança. Em *Atividades integradas para jardim de infância* (1º período), também há a representação de uma enfermeira, cujas vestimentas são bem semelhantes

às da outra. Entretanto, pelo seu posicionamento na página, podemos ver com nitidez a cruz vermelha no centro de sua touca. De qualquer forma, em relação às vestimentas das enfermeiras, em ambas se nota a presença da touca e do vestido, representação clássica da profissão.



Figura 61 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 83.

Além das profissões vinculadas à saúde e à limpeza, há representações de profissões vinculadas também à diversão infantil. Há diversas imagens de profissões relacionadas às atividades circenses, como o domador, o mágico; e destacam-se um sem número de recorrência de representações de palhaços, sorveteiro e vendedor de balões. Como exemplo dessa categoria de profissões, em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, temos a representação de um domador. Figurando em destaque na página, o homem, vestido com botas, casaco com aspectos militares, cinto e chapéu, apresenta em suas mãos um chicote. Em sua face vemos uma expressão pensativa, o que também é reforçado pela posição de uma das mãos, que coça a cabeça. Atrás do domador, vemos

algo como uma floresta. Entremeados a ela, vemos três ursos, desenhados de forma cartunesca, nos quais é possível ler um semblante pouco amigável.



Figura 62 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 125.

3.3.3 Festas e comemorações

A análise das festas e festividades aqui apresentada organiza-se em duas vertentes. A primeira delas, diz respeito à apresentação das relações sociais, em que temos imagens com personagens interagindo entre si ou com o espaço em que estão presentes. A segunda diz respeito ao aparato dos bens simbólicos que acompanham os festejos na cultura popular. Dentre as representações de festas encontradas, podemos destacar especialmente o Carnaval, a Páscoa, a Festa Junina e o Natal. Os materiais *Atividades integradas para jardim de infância*, *No meu jardim*, *Atividades de linguagem na escola pré-primária* e *Meu prezinho* apresentam a representação de pelo menos uma das festas mencionadas. Em relação às festas e comemorações é importante destacar um aspecto material interessante partilhado pela maioria dos livros didáticos de Educação Infantil. Pensadas para serem utilizados durante o ano letivo, as atividades relacionadas a festas apresentam-

se organizadas ora no começo, no meio ou no final das obras, de acordo com o período do ano em que elas ocorrem; assim, a partir das representações de festas e sua localização no material, é possível pensar na hipótese de essas celebrações serem um guia para a organização temporal do uso de cada um dos materiais. De acordo com Campos (2007), na década de 1970, no estado de São Paulo, a festa junina, por exemplo, passa a ser uma atividade do próprio currículo, constando, inclusive, como atividade prevista no calendário escolar. Pensando-se na festa como conteúdo curricular, ela pode ser utilizada como um artifício capaz de alterar os sentidos do tempo emocional e cronológico do sujeito. Além disso, assim como os demais temas até então trabalhados, é importante lembrar o caráter eletivo das festas retratadas nas obras, pensando que são selecionadas para figurar nos livros aquelas que devem ser lembradas e ficam de fora as que devem ser esquecidas.

Em relação ao Carnaval, nos volumes de *Atividades integradas para jardim de infância*, o tema é apresentado logo no início do livro. Comemorado normalmente em fevereiro, a festa ocorre próximo ao início das aulas. Nessas obras, o Carnaval é representado com a presença de fantasias e outros elementos recorrentes na festa, como serpentinas e confetes, como se vê nas páginas 9 dos volumes do 1º e 2º período de *Atividades integradas para jardim de infância*.

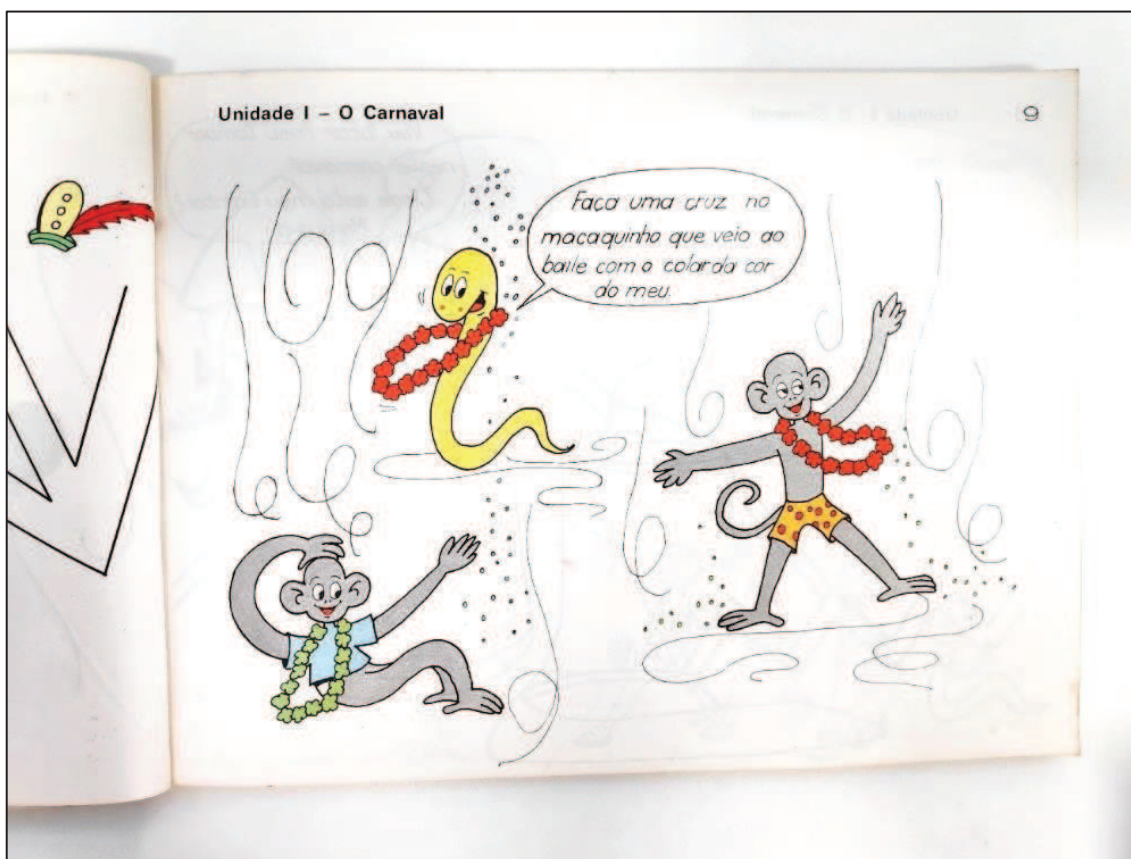


Figura 63 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 9.



Figura 64 – Atividades integradas para jardim de infância, 2º período, página 9.

Questões referentes à música, de certa forma, também são representados no material. Na página 12, vemos a representação de um bailarino. Podemos assumir isso graças à remissão textual presente no balão de fala da cobra amarela. Na imagem, registrada em cores, em relação às roupas do bailarino, observamos que ele veste camisa vermelha listrada, calças e sapato branco e um chapéu. Em suas mãos, vemos um pandeiro, que ele gira com apenas um dos dedos. Podemos dizer que a distribuição das imagens cria a impressão de a página estar dividida na metade. De um lado, o bailarino; do outro, podemos observar um aglomerado de instrumentos, como tambores, flauta e outros pandeiros.

Apesar de termos o termo “bailarino” vinculado à representação, vale destacar que as suas vestes nos remetem à configuração iconográfica de malandro.

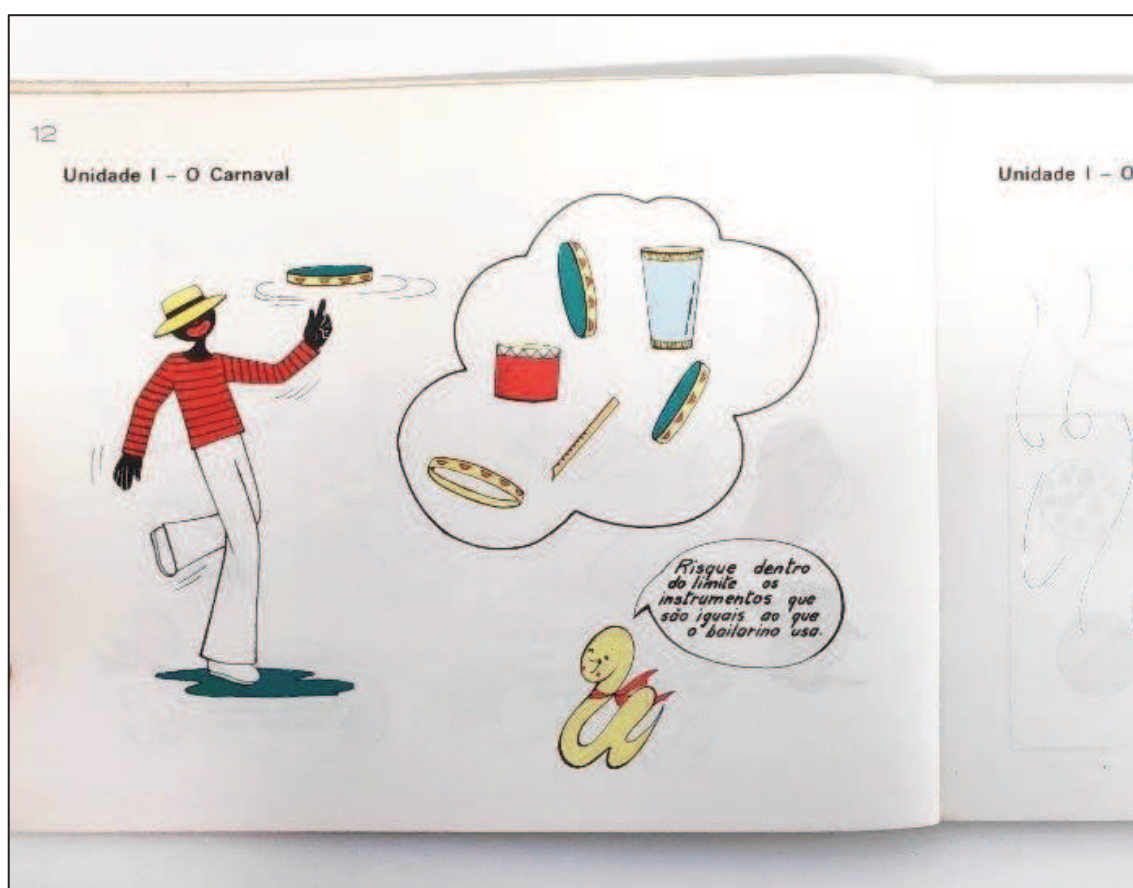


Figura 65 – Atividades integradas para jardim de infância, 2º período, página 12.

Conforme mencionado, a obra *Atividades integradas para jardim de infância* possui muitas características em suas imagens que fazem remissões à estética das histórias

em quadrinho. Além da cobra que acompanha toda a obra, nesta imagem especificamente também vemos alguns riscos em preto que sinalizam o movimento das mãos, pés e do pandeiro a girar. Além disso, inclusive, pela representação do malandro, podemos fazer certas conexões a representações icônicas de alguns personagens negros das histórias em quadrinho brasileira. É possível notar na ilustração traços da representação estereotipada dos negros presentes em produções de história em quadrinho brasileiras. A boca vermelha em tamanho desproporcional ao rosto nos rememora a personagens como Lamparina e Benjamin¹⁰.



Figura 66 – Personagem Lamparina, criada por J. Carlos para a revista *Tico-tico*.



Figura 67 – Personagem Benjamin, criado por Luis Gomes Loureiro.

Essa representação estereotipada do negro possui vínculo longínquo, que, de acordo com Chinen (2013), rememoram os menestréis e o entretenimento realizado por brancos pintados de negros no século XIX nos Estados Unidos. Os menestréis ajudaram a disseminar e solidificar os estereótipos raciais relacionados aos negros, algo que se faz presente, conforme apresentando, inclusive nos livros didáticos de Educação Infantil do período retratado.

As fantasias e adereços são outro importante fator na representação do Carnaval. Na imagem a seguir, organizada em colunas, vemos algumas crianças fantasiadas como índio, odalisca e Zorro. Na segunda coluna, vemos alguns elementos relacionados a essas fantasias, respectivamente, o arco e flecha, a espada e o colar.

¹⁰ Para mais informações sobre a representação gráfica do negro nas histórias em quadrinhos, consultar Chinen (2013).

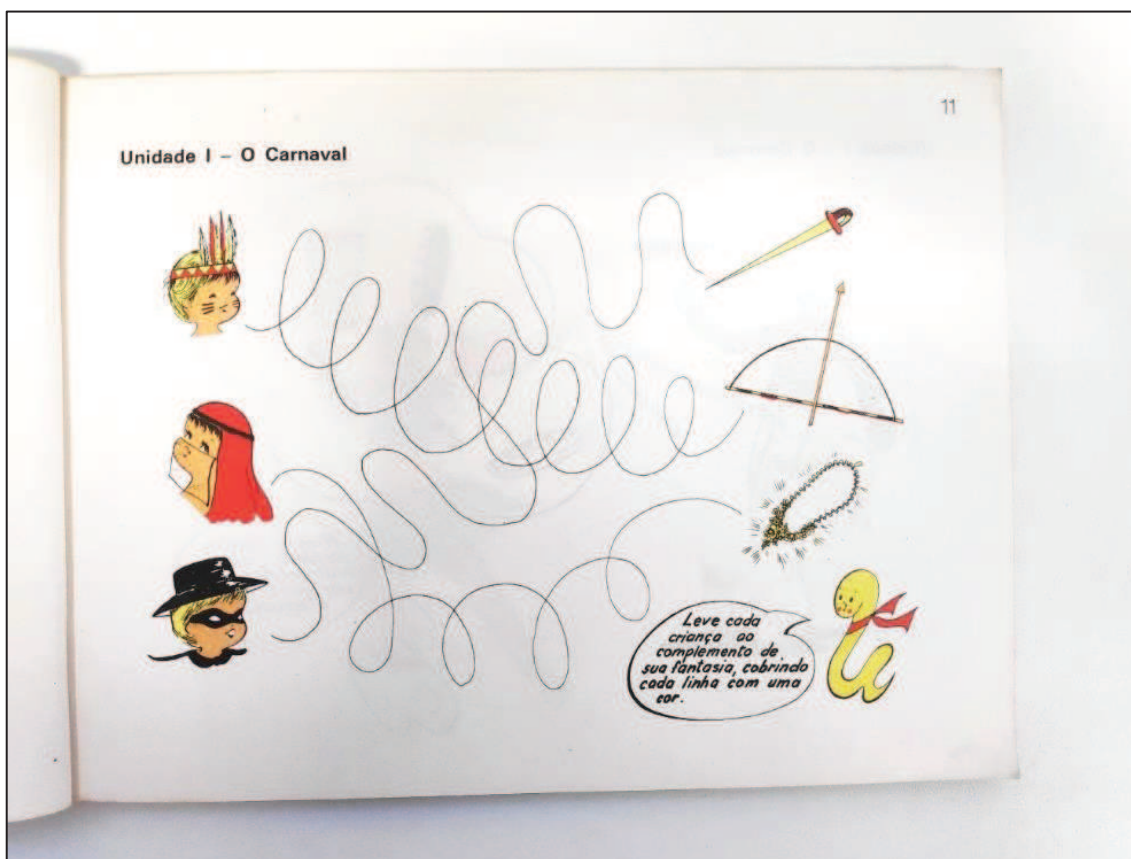


Figura 68 – Atividades integradas para jardim de infância, 2º período, página 11.

É interessante notar como o indígena aqui é utilizado em um contexto de fantasia, em relação ao Carnaval. Isso se repete no 3º estágio de Linguagem da obra *No meu jardim*. Apesar de não termos nenhum personagem fantasiado de índio, a atividade faz remissão a elementos de muitas culturas indígenas, no caso, ao cocar. Na página, podemos observar três crianças fantasiadas, como se estivessem celebrando o Carnaval, dançando. Alguns elementos reforçam a ideia de carnaval, como a serpentina, os confetes e as fantasias. Podemos dizer que a página está organizada em duas grandes partes; a primeira apresenta a cena já aqui retratada; na sequência, vemos uma série de elementos soltos. O objetivo é que a criança assinale os elementos que estão presentes na cena. Apesar de o cocar não constar na cena, a sua escolha para se fazer presente na página é interessante, uma vez que, sendo retratado normalmente nos livros como fantasia, vale destacar a sua presença em uma atividade cuja cena apresenta a representação de Carnaval.

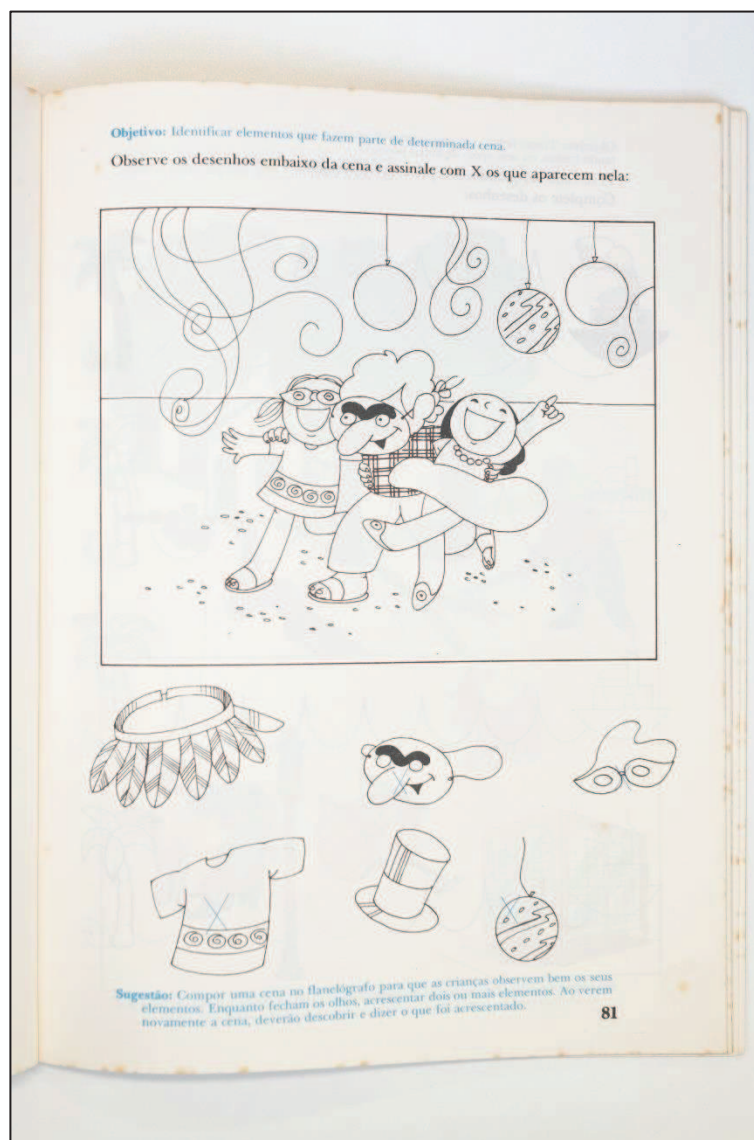


Figura 69 – *No meu jardim*, 3º estágio, Linguagem, página 81.

Já em relação à festa junina, de acordo com Campos (2007), é justamente na década de 1970 que as festas juninas passam a ser praticadas de maneira mais geral nas escolas paulistas. Já não abarcando mais seu caráter religioso, de acordo com o pesquisador, a festa passa a fazer parte do próprio currículo, constando como atividade no calendário escolar. Iniciando com a análise das representações sociais, em relação à presença da festa junina nos livros didáticos, temos imagens vinculadas à festa em três das obras do *corpus*: *No meu jardim* (3º estágio, Linguagem), *Atividades de linguagem na escola pré-primária* e *Atividades integradas para jardim de infância*.



Figura 70 – No meu jardim, 3ª estágio, Linguagem, página 103.



Figura 71 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 11.

No meu jardim e *Atividades de linguagem na escola pré-primária* apresentam representações semelhantes, mas com distinções interessantes. Em nenhuma das páginas temos remissões verbais à festa junina. Entretanto, os indícios visuais deixam claro se tratar dessa representação: balões, fogueiras, bandeirinhas e roupas típicas da festa não deixam margem para dúvida. Em relação à configuração da imagem na página, ambas contemplam a quase totalidade do espaço reservado a elas. Em *No meu jardim* não temos um cenário específico, uma caracterização mais completa do espaço. Apesar da ausência de elementos que caracterizem o ambiente, pela presença da lua e das estrelas, subentende-se uma representação da noite. Além das bandeirolas, vemos também um balão ao fundo. Na imagem, a festa junina é retratada como um festejo dotado de música e dança. Há um sanfoneiro e dois personagens dançando sozinhos, acompanhados de um cachorro. Todos os personagens apresentam vestes comumente utilizadas na festa: camisa xadrez, calças curtas, chapéu de palha, botina, vestido rodado colorido. As bandeirolas e a fogueira reforçam o reconhecimento da iconografia da festa. Já em *Atividades de linguagem na escola pré-primária* a festa é retratada em um espaço aberto, com indícios visuais referentes a um possível espaço rural. Pode-se perceber na imagem altos troncos de árvores ao fundo, além de arbustos. A lua, com uma representação humanizada, observa a festa. Na imagem, temos quatro músicos que tocam um violão, uma sanfona e dois pandeiros. Os músicos estão vestidos com vestes comumente utilizadas nos festejos juninos, entretanto, em relação às roupas, na representação de *Atividades de linguagem na escola pré-primária* é possível notar os remendos na calça dos músicos. As crianças presentes na imagem dançam em casal: um menino e uma menina. Ao contrário dos personagens de *No meu jardim*, as crianças não estão explicitamente com roupas típicas de festas juninas. Apesar da ausência de cor na imagem, nota-se que elas não usam camisas xadrez, não apresentam remendos nas roupas; é possível notar apenas alguns elementos que nos remetem à representação de festa junina, como o lenço preso no pescoço de um dos meninos e o chapéu do outro.

Além da presença de dança e da música nas representações da festa junina, também vemos a presença de brincadeiras normalmente realizadas durante o período junino. Em *Atividades integradas para jardim de infância* (2º período) vemos um menino brincando de pular a fogueira. Diferentemente do que acontece nas outras obras acima mencionadas, na página, temos um indício verbal de que se trata da representação de uma das atividades vinculadas à festa junina. A imagem, registrada em cores, traz a brincadeira

retratada em um espaço rural e não temos remissão ao dia ou à noite. Ressaltando o aspecto da festa junina, vemos bandeiras penduradas no cenário. Além disso, o menino veste uma camisa xadrez e um lenço amarrado ao pescoço. É interessante notar que, à cobra amarela que aparece em todo a obra é acrescido um chapéu de palha: sequer esse personagem escapa da caracterização junina.

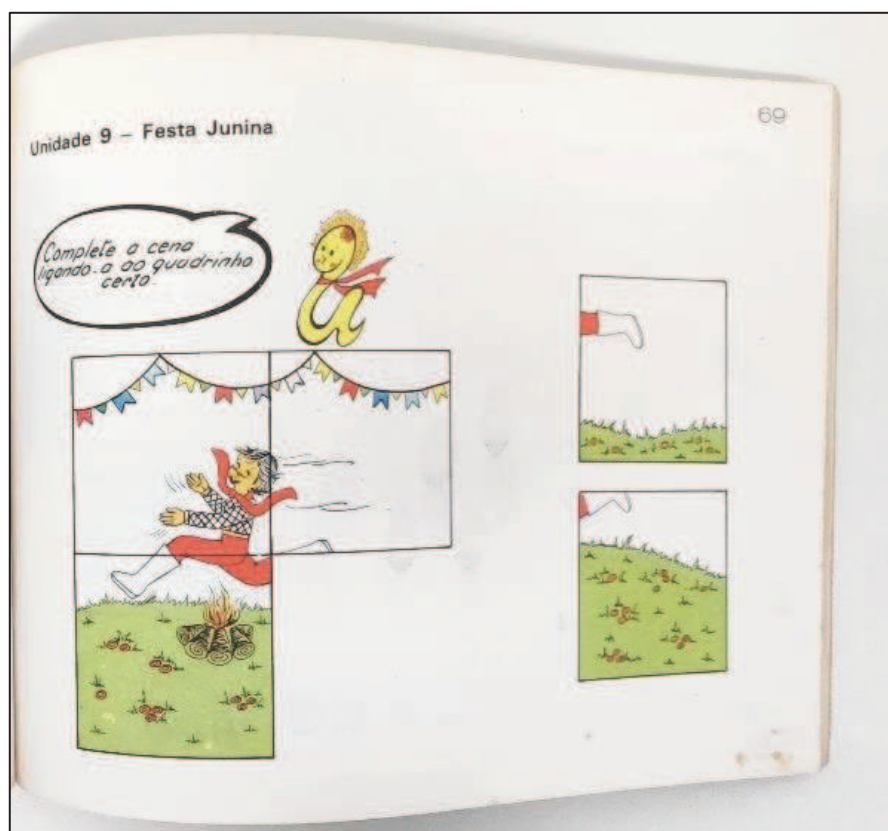


Figura 72 – Atividades integradas para jardim de infância, 2º período, página 69.

Outra festa muito retratada nas obras de Educação Infantil do período abordado é o Natal. Pode-se notar que a festa é apresentada a partir de duas perspectivas: a religiosa, com a presença de representações do presépio ou de figuras relacionadas à tradição católica; e uma representação capitalista da festa, com a presença de presentes e do ato de trocar presentes.

É interessante notar como as representações estão vinculadas à tradição católica. Em *Meu prezinho*, por exemplo, vemos a representação da cena da manjedoura, com o nascimento de Jesus. Ao fundo, é possível notar Jesus, José e Maria presentes. Além

disso, na cena ainda constam os três reis magos. Alguns pastores, com seus cajados, também estão presentes na cena. Apesar de Jesus estar ao fundo, ele possui certo destaque na representação, uma vez que todos os personagens estão voltados a ele.



Figura 73 – Meu prezinho, sem página.

A presença de Jesus relacionada à representação de Natal é constante. Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, temos a sua representação isolada, ainda bebê, com os braços estendidos ao alto.



Figura 74 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 40.

Na página 40 de *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, podemos reconhecer a figura de Jesus com auxílio da remissão textual presente no enunciado. Na página, a atividade propõe aos alunos que liguem a árvore a outras imagens relacionadas à comemoração cristã. Assim, além da presença de Jesus na página, temos outros elementos vinculados à ideia de Natal, como a já mencionada árvore, que tem aspectos visuais que nos remetem à representação do pinheiro de Natal, como a presença de enfeites e uma estrela no topo, e também uma guirlanda.

Outra figura religiosa presente nas representações de Natal é Maria.



Figura 75 – Atividades integradas para jardim de infância, 2º período, página 123.

Na imagem do volume do 2º período de *Atividades integradas para jardim de infância*, vemos ocupando metade da página, representada em cores e emoldurada, a imagem de Maria carregando Jesus em seu colo, denotando a ideia de natividade. No topo da página, temos uma remissão textual ao Natal, que configura a Unidade temática 19 da obra. Ao fundo, na ilustração, vemos uma forma circular amarela, representação da áurea, que transmite a ideia de santidade, pureza, e representa a luz na iconografia religiosa.

Além das representações de Natal vinculadas à religiosidade, conforme mencionado, também vemos algumas representações relacionadas ao lado mercantil do Natal: árvores de Natal repletas de presentes, pessoas trocando presente. Em *No meu jardim* (3º estágio, Linguagem) vemos duas crianças decorando a árvore de Natal. Tanto o menino como a menina colocam bolas coloridas nela. Em uma segunda cena da mesma página, vemos que a árvore está completa e, embaixo dela, há alguns presentes. Na terceira cena, vemos o menino e a menina trocando um presente.



Figura 76 – *No meu jardim*, 3º estágio, Linguagem, página 123.

O aspecto materialista do Natal também se dá em cenas que representam a família. Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária* vemos uma atividade semelhante à presente em *No meu jardim*, cujo objetivo é que a criança conte a história representada na ilustração. Na história, vemos uma mulher com uma bola de Natal, possivelmente enfeitando a árvore. Na sequência, vemos a mesma mulher ajoelhada, próxima à árvore de Natal enfeitada. Ela carrega um presente em uma das mãos e parece estar olhando para alguém que não consta na cena. No terceiro quadro, descobrimos a presença de uma menina, para quem a mulher entrega o presente. A criança abre e, feliz, vê que se trata de uma boneca. Aqui temos uma cena familiar que possivelmente representa a troca de presentes em família, talvez entre mãe e filha, ressaltando o aspecto materialista do Natal.



Figura 77 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 92.

O Natal também é representado como um marco temporal. A maioria das representações do Natal estão presentes nas obras na parte final do livro. Isso nos faz pensar na utilização dessas obras de maneira sequencial, para que ao final do ano o professor fosse capaz de aplicar o conteúdo com a turma próximo à comemoração da festividade. Em *Meu prezinho* é interessante notar como o Natal é utilizado em consonância à formatura dos alunos.



Figura 78 – Meu prezinho, página 79.

Novamente, o propósito da atividade é que o aluno conte a história representada pelas imagens. Nela, no primeiro quadro, vemos duas crianças carregando um pinheiro e duas outras observando; possivelmente, uma das crianças que carrega a árvore é um menino. Na sequência, vemos a árvore já colocada em um cenário interno, provavelmente a escola. Ao lado da árvore, que já está decorada com bolas e uma estrela no topo, vemos duas meninas manipulando os enfeites de Natal e outra varrendo o chão. Ao fundo, pendurada na parede, vemos uma guirlanda. É interessante destacar aqui os papéis de gênero: o menino cuida da tarefa que exige maior esforço físico; as meninas, das tarefas decorativas e de limpeza. No último quadro, vemos a representação de uma espécie de formatura escolar. Ao fundo, é possível ver uma parte da árvore de Natal e a guirlanda, que agora ganha os dizeres “Feliz Natal”. Abaixo da guirlanda, há um casal composto de um homem e uma mulher, sentados em cadeiras, em frente a uma mesa que apresenta alguns papéis enrolados. Podemos entender que os papéis são diplomas da escola. À frente, vemos uma mulher, que pode representar a professora e o mesmo menino do primeiro quadro, que carregava a árvore. A professora está entregando para o menino o diploma de conclusão de curso e, ao fundo, os pais observam, orgulhosos. Assim, na cena

o Natal é utilizado como pretexto para a marcação temporal, que coincide com a finalização ou com a proximidade da finalização do ano letivo no Brasil.

Outra festa que se apresenta de maneira dupla é a Páscoa. Assim como o Natal, a Páscoa nos livros didáticos de Educação Infantil apresenta-se a partir de uma iconografia referente à tradição católica.



Figura 79 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 18.

Na página de *Atividades integradas para jardim de infância*, relacionada à Páscoa, vemos alguns dos símbolos icônicos da festa religiosa: a vela, dois girassóis e um cacho de uvas. Respectivamente, na tradição católica, os elementos representam a luz e a ressurreição de Jesus, a busca pela luz, e a uva como símbolo associado também à ressurreição. Outros elementos que também representam a Páscoa são os coelhos.

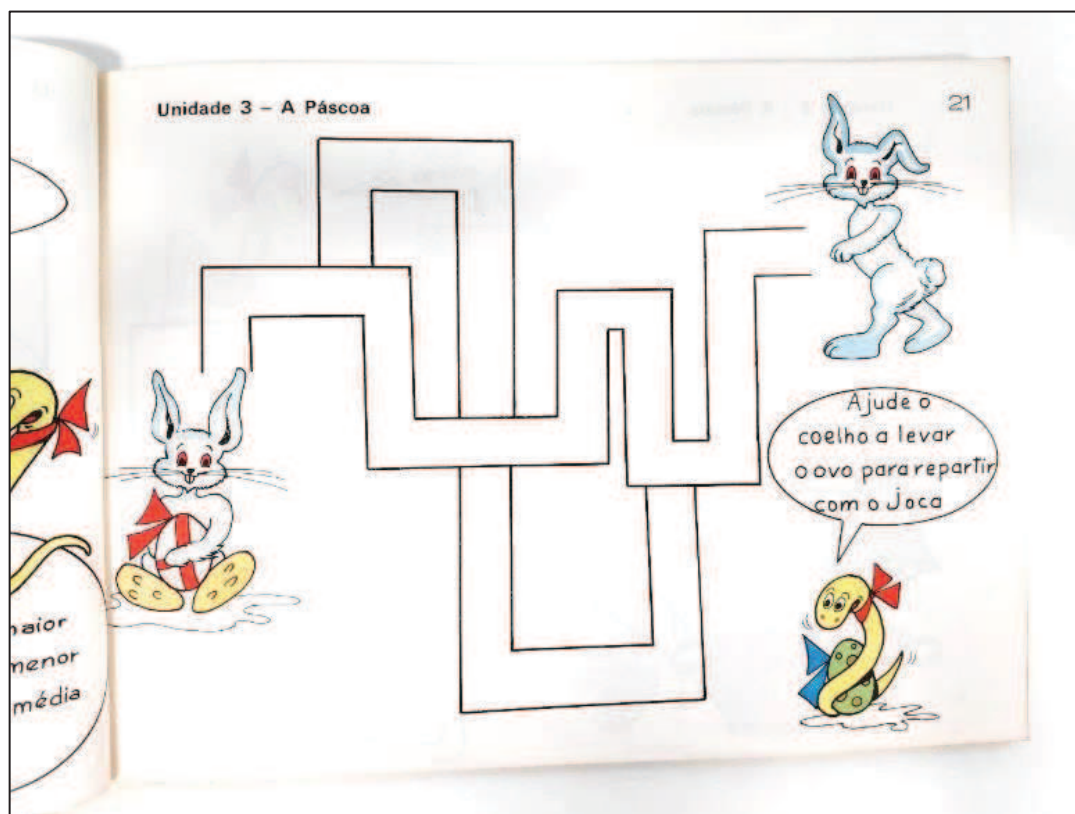


Figura 80 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 21.

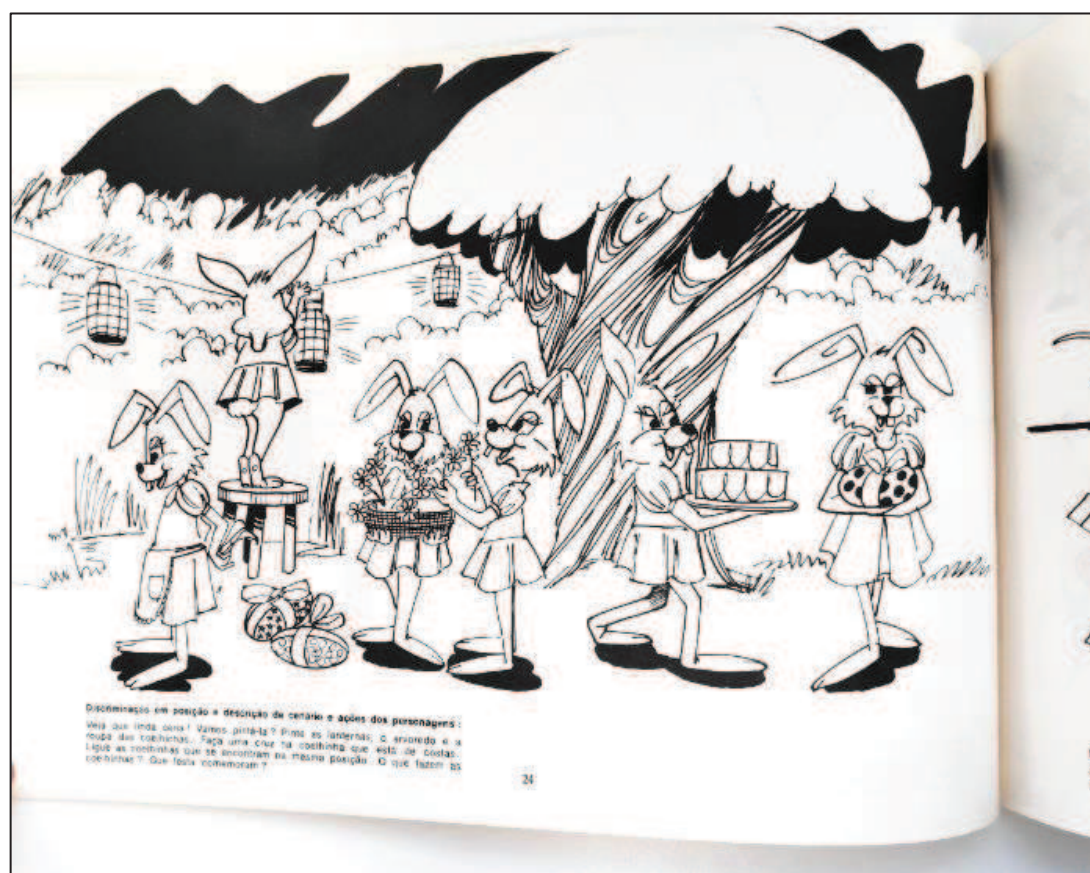


Figura 81 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 24.

Tanto em *Atividades de linguagem na escola pré-primária* como em *Atividades integradas para jardim de infância* vemos coelhos com características antropomórficas: andando sob dois pés, segurando objetos. Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária* ainda temos uma cena ainda mais lúdica: os coelhos preparam uma festa, pendurando lamparinas, vestindo aventais e outras roupas, colhendo flores, segurando um bolo. Nessas representações, a Páscoa ganha o caráter lúdico das canções infantis, relacionadas à espera dos ovos de Páscoa. O coelho de *Atividades de linguagem na escola pré-primária* ainda apresenta olhos pintados de vermelho, reforçando a imagem firmada pela canção infantil “De olhos vermelhos / de pelo branquinho”.

Assim, em resumo, vemos as festas Páscoa e Natal vinculadas a uma iconografia religiosa, mas também lúdica e capitalista, respectivamente. Já as representações de festa junina trazem uma narrativa vinculada à música, dança, brincadeira e ao espaço rural.

3.4.5 Crianças

Uma representação um tanto corriqueira nas obras de Educação Infantil são as de crianças. Sendo essas obras voltadas a esse público, não surpreende a presença predominante das representações de crianças. Em todas as obras do *corpus* encontramos representações de crianças.

A partir das representações presentes, podemos categorizar as imagens de crianças em três perspectivas. A primeira das categorias faz referência às representações de crianças no espaço escolar, ou seja, podemos pensar na criança estudante; a segunda refere-se à criança e a higiene; a terceira e última categoria refere-se à criança e seus brinquedos e brincadeiras.

Em muitas das obras analisadas temos a representação da criança como estudante. A ideia de estudante é delineada em todas as obras com referência direta ao ambiente do espaço escolar, seja de sua fachada ou de seu espaço interno e das dinâmicas de sala de aula. No que se refere às representações da criança vinculada à fachada da escola, em muitas delas vemos personagens em direção ao espaço escolar. Pode-se dizer que, a partir das imagens encontradas nas obras, o prédio escolar é representado de duas formas distintas: a escola-nação e a escola como ambiente lúdico e mágico.

Em relação à primeira categoria, podemos notá-la presente nas obras *No meu jardim*, 2º estágio, Linguagem e Matemática e em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*.

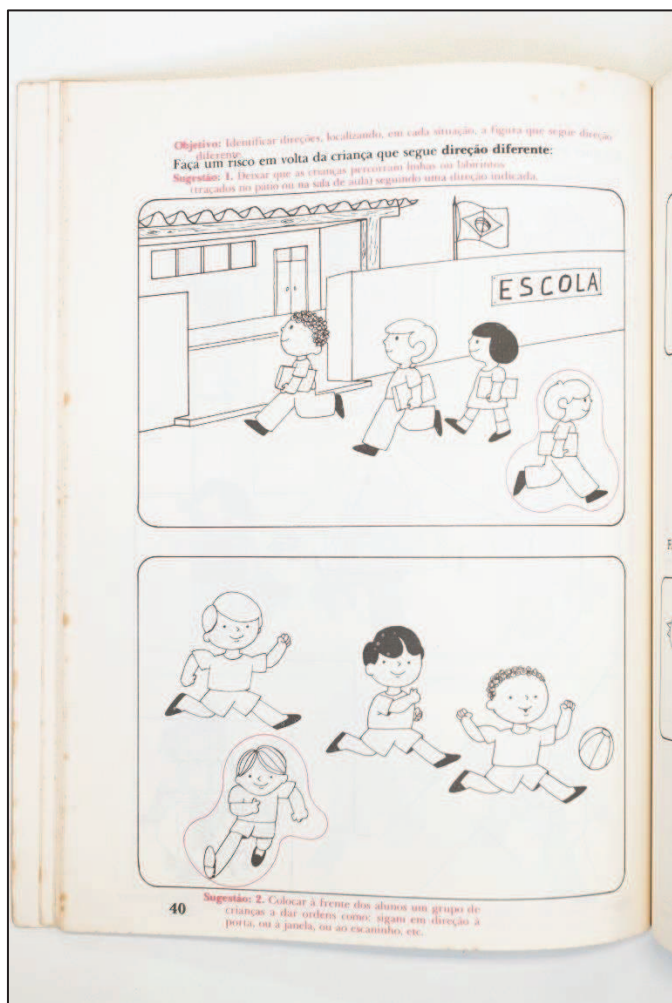


Figura 82 – *No meu jardim*, 2º estágio, Linguagem, página 40.

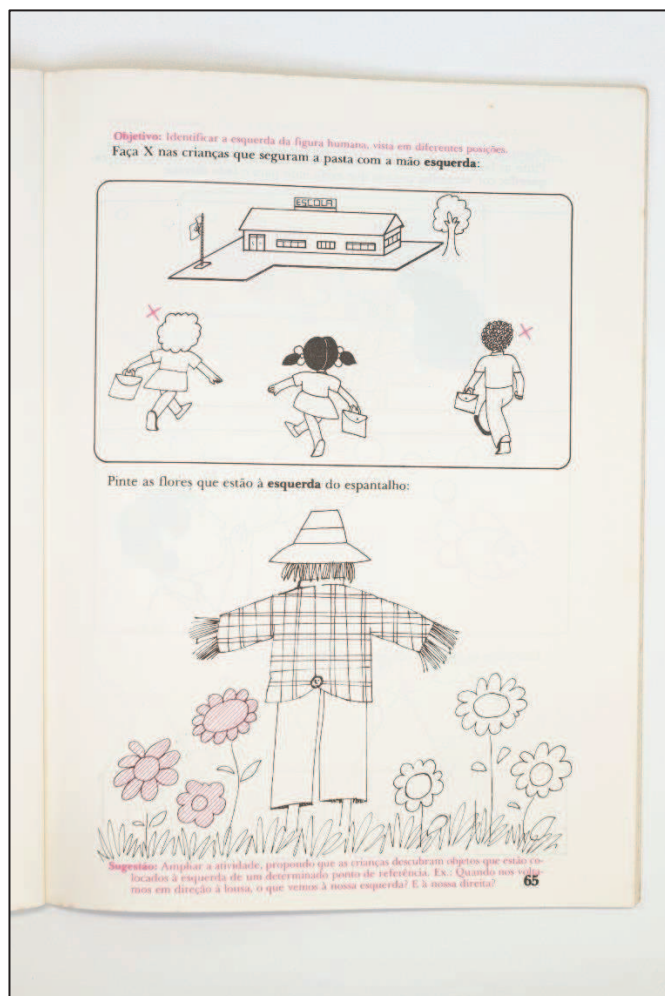


Figura 83 – *No meu jardim*, 2º estágio, Matemática, página 65.

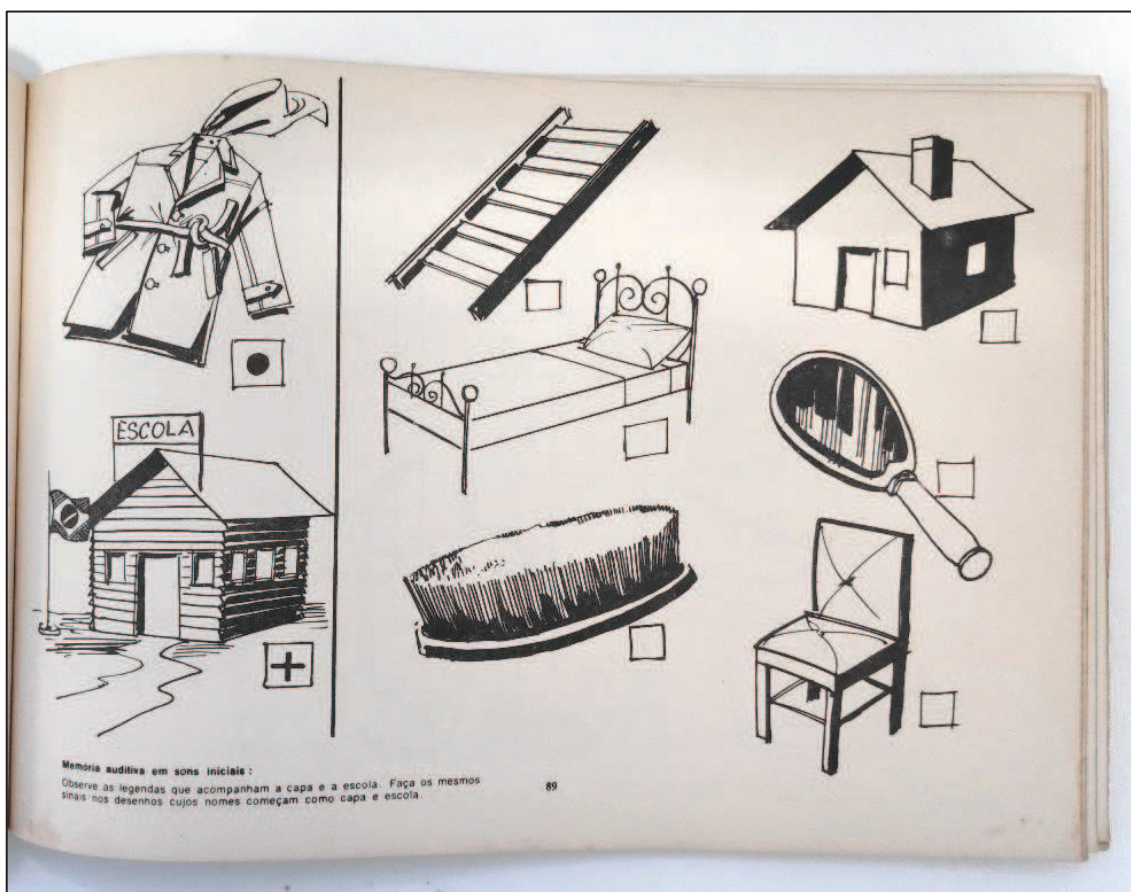


Figura 84 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 89.

Todas as imagens compartilham o fato de serem em preto e branco e de dividirem o espaço da página com outras representações. Além disso, concluímos que se trata do ambiente escolar graças ao recurso verbal, ou seja, à palavra “ESCOLA” presente em todas as representações. Além do recurso verbal, em especial nas representações de *No meu jardim*, os indícios visuais de crianças com livros sob os braços caminhando em direção à construção denotariam também o ambiente escolar. Nos volumes de *No meu jardim* temos representações bastante semelhantes. No material de Linguagem, temos três crianças caminhando em direção à escola e uma em direção oposta. Sob os braços, todas as crianças, independente da direção à qual estão destinadas, carregam o que pode ser lido como livros ou cadernos. Algo semelhante é registrado no material de Matemática, com crianças carregando o que parecem ser maletas, bolsas escolares. Apesar da ausência de cores na ilustração, em relação às vestimentas das crianças, podemos ver que há um certo padrão – saias, calças e blusas sem muitos detalhes –, talvez fazendo remissão aos uniformes escolares.

Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária* temos também uma representação do espaço escolar, entretanto, sem a presença de crianças. Em relação à representação arquitetônica da escola, o que vemos em ambos os materiais é uma construção térrea, sempre com a palavra “ESCOLA” registrada em algum local. Entretanto é possível assumir que as escolas são construídas com materiais distintos. Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária* pode-se pensar que a construção da escola é um pouco mais rústica. Vemos uma textura que pode ser interpretada como madeira. No material do 2º estágio de *No meu jardim* de Linguagem, à diferença das outras duas representações, vemos muros à frente da construção escolar, uma separação entre o espaço da escola e o espaço da sociedade. Algo compartilhado por todas as representações é a presença de uma bandeira do Brasil hasteada. A representação do hasteamento da bandeira pode estar vinculada à obrigatoriedade no período da Ditadura Civil Militar, algo que se tornaria optativo apenas em 1984. Símbolo do nacionalismo, a presença da bandeira nessas representações de escola nos leva à ideia de escola-nação.

Conforme mencionado anteriormente, a escola também apresenta uma representação idílica. Em *Atividades integradas para jardim de infância* a representação que temos do espaço escolar é dotado de elementos que nos remetem aos contos de fadas. Assim como nas demais imagens retratadas, ela também se apresenta em preto e branco, entretanto, ela possui grande destaque na página. Apesar de sua construção estar em segundo plano, ao fundo, vemos a placa “ESCOLA” em primeiro plano. Inclusive, é graças a esse recurso textual que podemos inferir que se trata de uma escola. Assim como em *No meu jardim*, também há a representação de três crianças que caminham em direção à escola. Além de carregarem bolsas e o que pode ser interpretado como livros ou cadernos, uma delas também carrega uma flor. O espaço escolar, entretanto, é bem distinto dos demais representados. Aqui não vemos a presença da bandeira nacional, nem muros. A placa com a palavra “Escola” está em integração com a natureza: ela é abraçada por uma planta, ressaltando a simbiose entre os ambientes e talvez retomando as ideias de jardim de infância e jardim trabalhadas na capa da obra. O caminho tortuoso que leva à escola nos remete aos caminhos mágicos que levam a uma casa encantada, iconografia bem trabalhada nas ilustrações de contos de fada. A casa que representa a escola possui um formato pouco convencional: paredes mais tortas, que dão aspectos convexos à construção, telhado côncavo e pontiagudo, uma porta pequena, com maçaneta e uma

janela em formato semelhante ao da porta. Todos esses elementos contribuem para uma representação mais lúdica e mágica da escola.

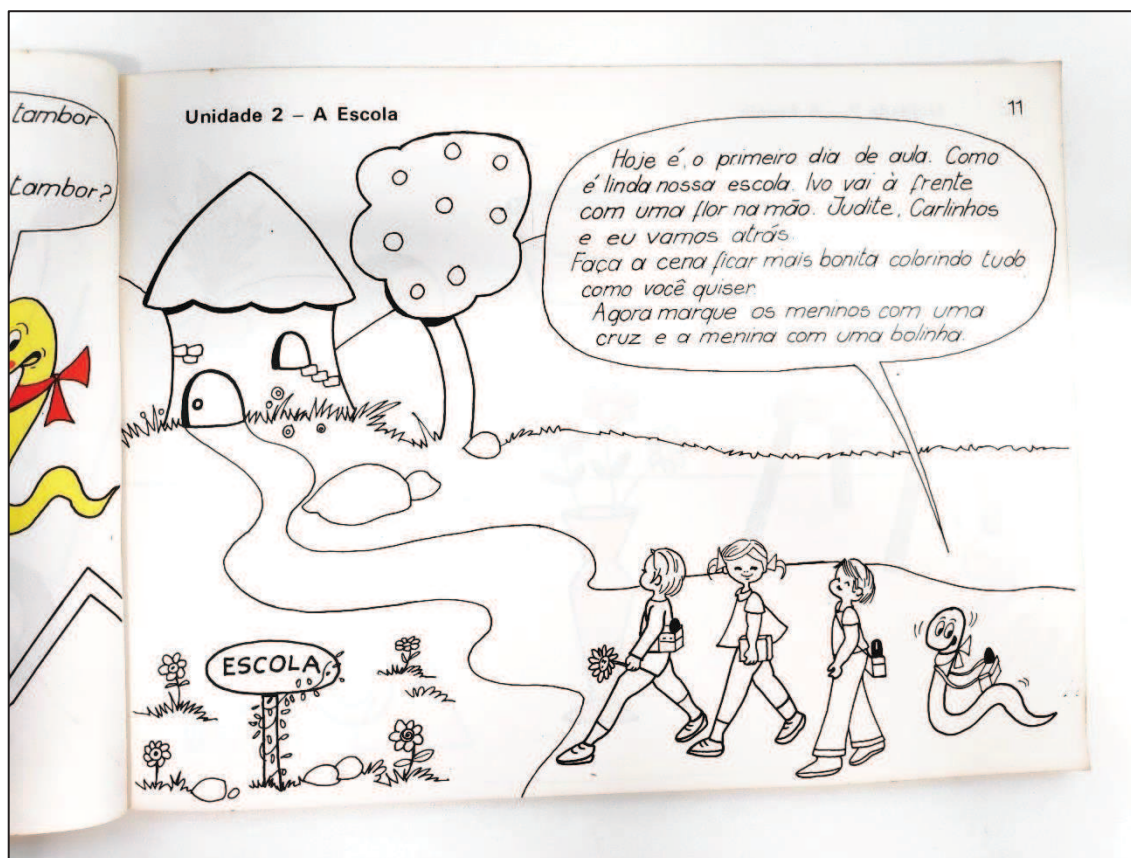


Figura 85 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 11.

Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, também há uma representação mais lúdica da escola, na qual o estudante não é um ser humano, uma criança. O recurso de utilizar um coelho como personagem, que inclusive carrega o que podemos ler como livros ou cadernos, reforça esse aspecto lúdico relacionado ao espaço escolar. Na imagem, assim como em *Atividades integradas para jardim de infância*, o que vemos, novamente, é o caminho tortuoso que leva o coelho à escola.

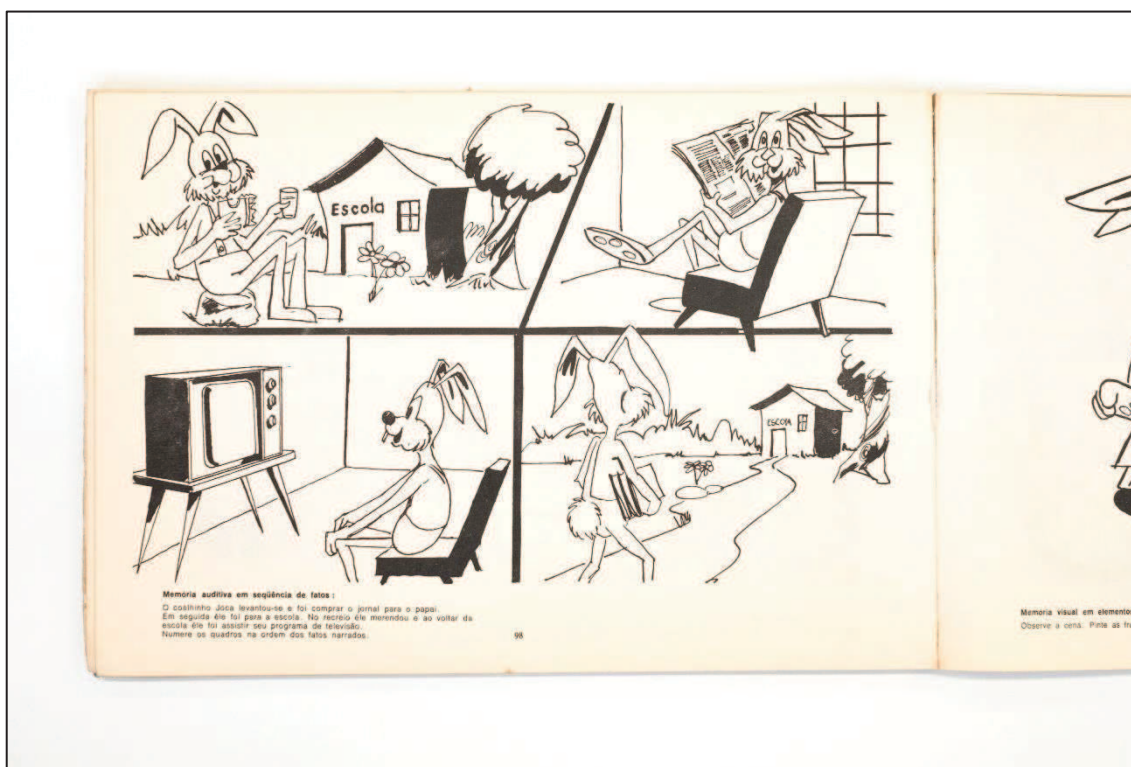


Figura 86 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 98.

O espaço interno do ambiente escolar também é retratado nas obras. Isso acontece em *Preparando para aprender* e especialmente em *Meu prezinho*, em que são apresentadas três situações representando o ambiente interno da escola.

Em *Meu prezinho*, temos uma imagem que comporta a quase totalidade da página. Ela é em preto e branco e, graças à remissão textual do enunciado, assumimos que se trata da representação de uma sala de aula em detrimento do espaço exterior à escola. Os recursos visuais presentes na imagem possibilitariam também a identificação do espaço sem a remissão textual. Podemos ver na página a representação da dinâmica da sala de aula. A imagem destaca a oposição entre as crianças que estão fora da escola, brincando de corda e com um balão, e as crianças que estão dentro da escola, que pintam. Aqui pode-se pensar na dicotomia entre o espaço escolar, como a sala de aula como um espaço ausente do brincar e da movimentação do corpo, como um espaço da ordem. Fora da sala de aula, a menina pula corda e o menino brinca com o seu balão; dentro da sala de aula, as crianças estão sentadas, organizadas uma na frente da outra, pintando e colorindo, realizando atividades que não demandam grande movimentação do corpo.



Figura 87 – *Meu prezinho*, página 10.

Em outra página da obra, temos uma noção maior da dinâmica escolar, com a presença de estudantes e da professora. Assim como a imagem anterior, esta também ocupa a quase totalidade da página. Diferente do que acontece na representação anterior, na página não temos nenhuma remissão verbal ao fato de termos uma representação de sala de aula, mas elementos como a lousa, o ambiente fechado, a organização das carteiras, a presença de crianças realizando atividades com lápis e papel, um adulto auxiliando uma das crianças são indícios visuais que nos levam à ideia da representação da sala de aula. Na imagem vemos crianças realizando diferentes ações no ambiente da sala de aula. Algumas estão com livros, cadernos, papéis sob a mesa, colocados à frente delas. Outras crianças desenhavam nesses papéis, ou observam seus desenhos. Há ainda uma menina, na lousa, desenhando com giz. Na sala de aula, é possível notar também uma prateleira com alguns livros e brinquedos e outro quadro que apresenta números e alguns outros desenhos. As crianças estão organizadas sem uma relação direta entre os gêneros, meninos se sentam com meninas, meninas com meninas. Outra questão referente à organização da sala de aula é a ausência de carteiras por fileiras. A representação apresenta uma organização menos formal, em que é possível notar algumas crianças sentadas em duplas e, outras, em grupo formado por quatro integrantes.

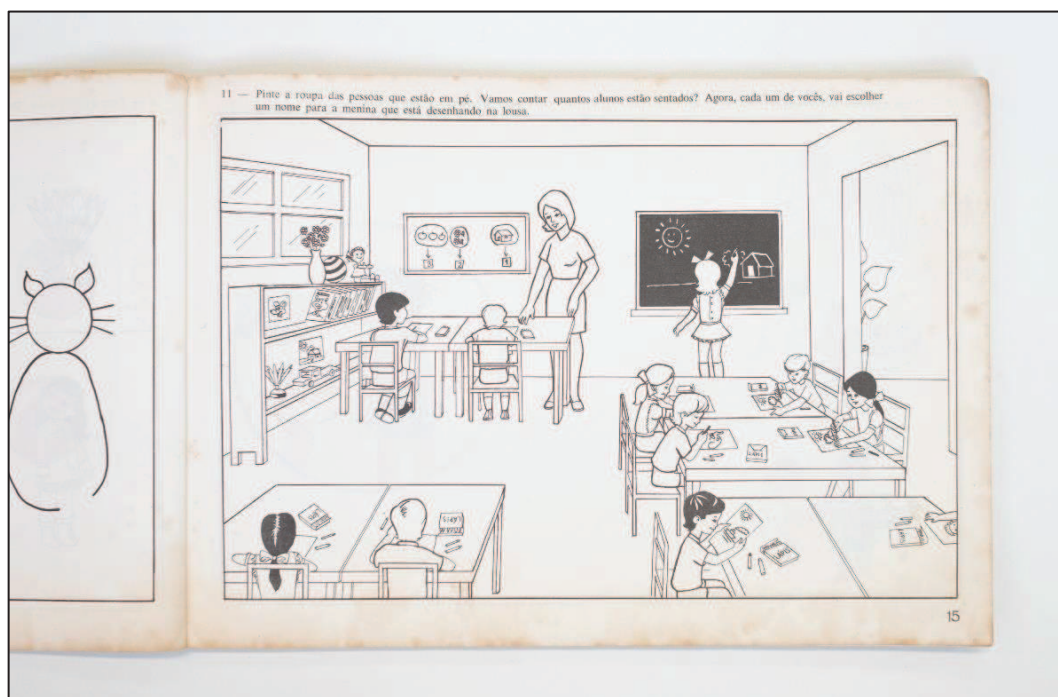


Figura 88 – *Meu prezinho*, página 15.

Entretanto essa representação de sala de aula nem sempre se faz presentes nos livros de Educação Infantil analisados. Em *Preparando para aprender*, apesar de um pequeno recorte de uma representação de sala de aula, nele é possível apreender uma organização em fileiras, na qual todos os estudantes estão voltados a uma mesma direção.



Figura 89 – *Preparando para aprender*, página 64.

Ainda sobre a análise da imagem presente em *Meu prezinho*, na lateral direita, é possível ver um espaço entre a sala de aula e outro ambiente. Na página 18, temos mais detalhes da representação do ambiente interno escolar, agora, além da própria sala de aula. A imagem possui a mesma dimensão da presente na página 15 e o enunciado não traz indícios que auxiliem a levar-nos à ideia de representação de escola. Entretanto na própria imagem temos indícios semelhantes aos presentes na página 15, além da presença de uma outra sala, na qual vemos uma placa com a palavra “diretor”. A imagem, de certa forma, está vinculada à da página 15, pois nela vemos um espaço de passagem, entre a sala de aula e a sala do diretor, possivelmente. Nesse espaço de passagem, há a presença de um faxineiro, imagem já analisada no tópico profissões.

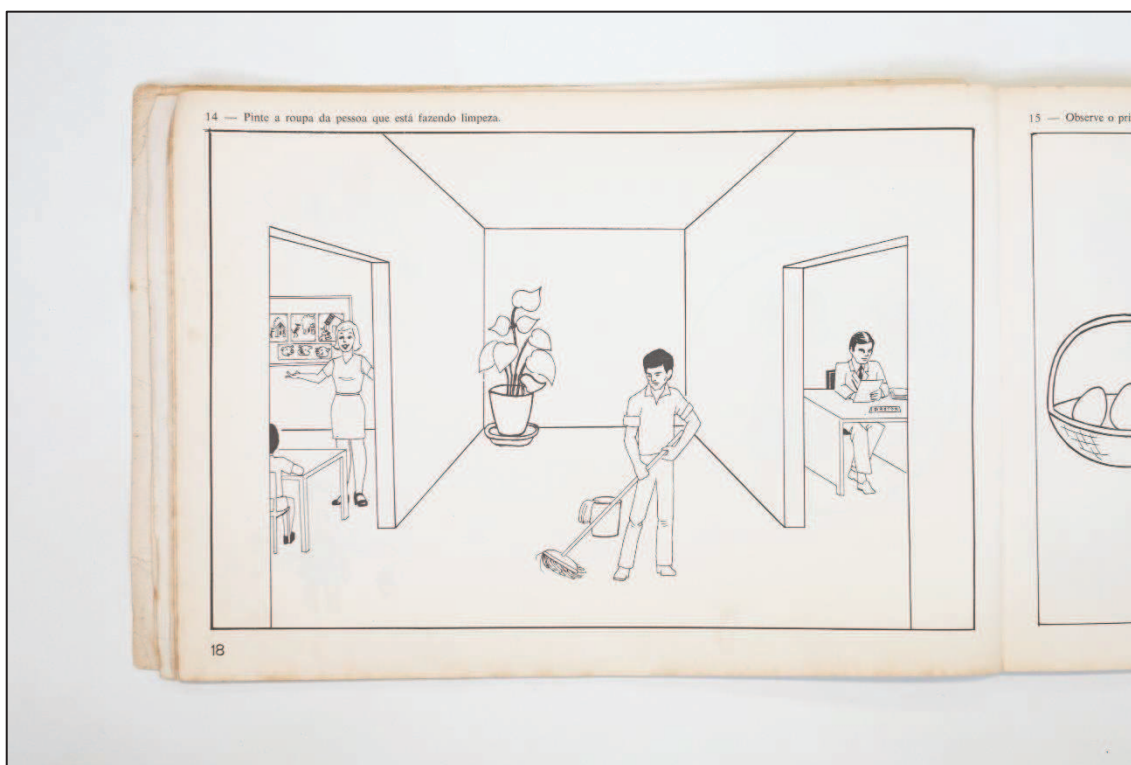


Figura 90 – *Meu prezinho*, página 18.

Das representações apresentadas, pode-se depreender que a sala de aula é representada como um ambiente em que as crianças estão sentadas, com certa dinâmica de ordenação, seja ela em duplas, quartetos, ou em fileiras. Ela é o espaço para atividades serem realizadas com lápis e papel, principalmente atividades relacionadas ao desenho e à pintura.

A limpeza, assim como nas profissões, é outro índice marcante nas representações de crianças, especialmente alguns atos de higiene. A preocupação com alguns rituais do cotidiano, como escovar os dentes e tomar banho, faz-se presente em forma de imagem em grande parte dos livros didáticos aqui analisados, a saber em *Meu prezinho*, *Atividades integradas para jardim de infância* (1º período) e *No meu jardim*.

Em *Meu prezinho* as representações aparecem em um contexto de uma atividade de relacionar os objetos às crianças que os estão utilizando. As imagens estão diagramadas de forma colunada. Na primeira coluna, à esquerda da página, temos as representações em cores de um sabonete, uma escova de dentes e um pente. À direita, temos três crianças, a primeira delas, um menino, lava as mãos no que parece ser um banheiro – um ambiente com azulejos brancos na parede. A torneira encontra-se aberta e a criança esfrega as mãos em um sabonete. A segunda imagem traz uma menina penteando os cabelos; a terceira traz um menino escovando os dentes. Apenas a primeira imagem está ambientada, sendo as outras imagens soltas, sem a presença de um cenário. Em todas as representações, o semblante das crianças é de alegria, relacionando os atos de higiene com a felicidade.



Figura 91 – *Meu prezinho*, página 8.

Em *Atividades integradas para jardim de infância*, os atos de lavar as mãos e escovar os dentes também são representados:



Figura 92 – *Atividades integradas para jardim de infância*, 1º período, página 120.

No caso dessa representação, vemos a mesma criança, uma menina, lavando as mãos e escovando os dentes. A imagem possui cores, entretanto, se compararmos o tamanho, podemos dizer que as representações são maiores do que as presentes em *Meu prezinho*. Novamente, o ato de lavar as mãos faz-se em um ambiente que nos remete a um banheiro, com uma pia e um espelho acima dela. Aqui, os atos de escovar os dentes e lavar as mãos estão relacionados à rotina da criança: o que se faz antes e depois de comer.

Essa relação dos atos de higiene vinculados à rotina é também perceptível em *No meu jardim*, em que o ato de escovar os dentes é utilizado para simbolizar algo que se faz no período da noite, antes de dormir. A ambientação do banheiro se faz de forma mais

completa dessa vez. Além da pia e da torneira, temos claramente uma toalha e os azulejos na parede.



Figura 93 – No meu jardim, 2º estágio, Matemática, página 79.

Ainda em *Atividades integradas para jardim de infância*, além dos atos de lavar as mãos e escovar os dentes, também se faz presente na obra a representação do banho.



Figura 94 – Atividades integradas para jardim de infância, 1º período, página 117.

Na página, podemos observar a representação em cores de uma criança sob o chuveiro, sendo apenas o seu tronco à mostra. A criança apresenta-se com os olhos fechados, tocando a água e esfregando o sabonete em seu corpo. Apartados à cena do banho, vemos a presença de alguns objetos, a saber, um desentupidor, um sabonete ensaboado, com espuma e uma toalha. Assim como a página de atividades de *Meu prezinho*, aqui tem-se um trabalho de reconhecimento do objeto que a criança está segurando na cena. Além disso, outra semelhança entre essas representações está no semblante da criança, com um semblante feliz, relacionando o ato de tomar banho com uma atividade prazerosa.

O ato de limpeza apresentado nas obras não está apenas relacionado aos cuidados de higiene voltados à criança, mas também ao ambiente no qual ela vive. Assim, em alguns materiais é possível reconhecer representações de cuidado e limpeza do ambiente.

As obras *Preparando para aprender*, *Meu prezinho* e *No meu jardim* trazem representações desse tipo.



Figura 95 – *Preparando para aprender*, página 35.

Em *Preparando para aprender*, vemos a representação em preto e branco do que parece ser uma sala. A imagem ocupa praticamente toda a página e nela há uma mesa com três cadeiras, um quadro pregado à parede. Há também uma caixa com alguns blocos geométricos no chão. Ao fundo, vemos uma estante bastante vazia, com apenas um livro. Na cena, ainda vemos duas crianças: um menino e uma menina. O menino está em pé, aparentemente, olhando para a caixa de blocos. Já a menina está ajoelhada, com uma boneca nas mãos, como se estivesse guardando (ou retirando) a boneca na estante. Algo muito parecido é o que vemos em *Meu prezinho*.



Figura 96 – *Meu prezinho*, página 9.

Na cena, também em preto e branco e ocupando praticamente toda a página, em vez de duas crianças, agora temos três: dois meninos e uma menina. A imagem também apresenta a representação de uma mesa e de uma estante, esta preenchida com jogo de bloco, uma boneca e um boneco de cachorro. Em relação às ações apresentadas, a menina varre o chão, o menino em pé, espana a mesa, e o outro menino, de costas, guarda a bola na estante. Assim como em *Preparando para aprender* o semblante das crianças é de felicidade.

Espanar e varrer também são ações apresentadas em *No meu jardim*. As imagens na página apresentam-se organizadas em colunas e o ato de limpar não é central para a resolução da atividade, uma vez que o enunciado solicita que a criança reconheça as atividades de brincar. Diferente de *Meu prezinho* no ato de varrer vemos a cooperação entre duas crianças: uma das crianças varre e a outra, com uma pá, a auxilia a recolher a sujeira.

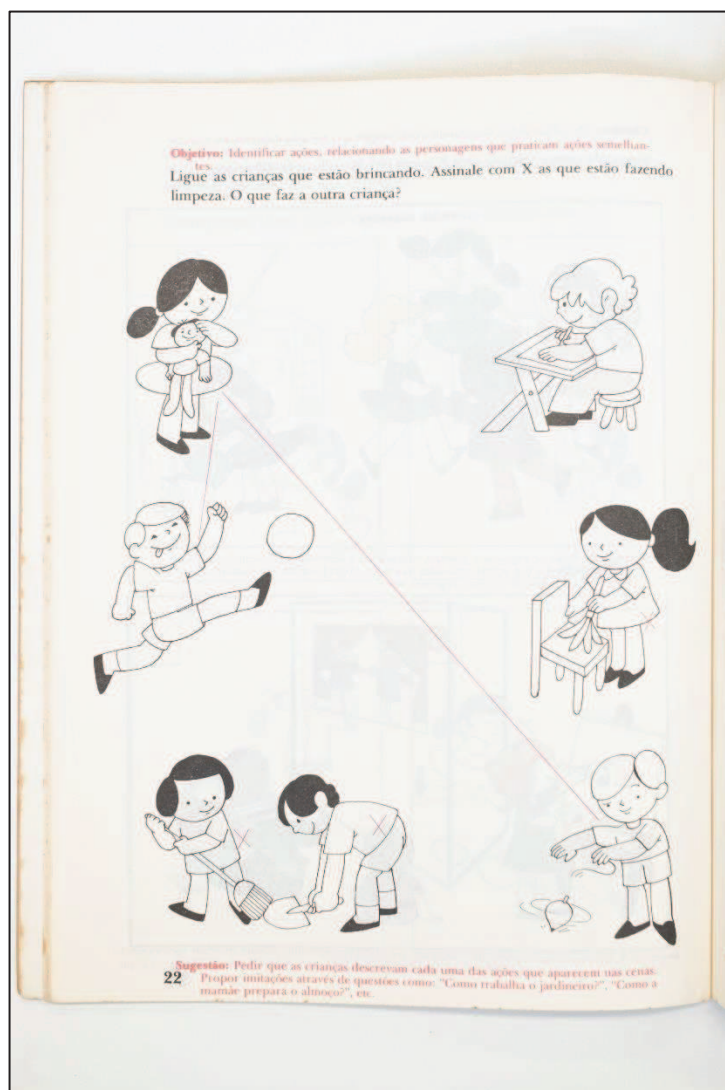


Figura 97 – *No meu jardim*, 2º estágio, Linguagem, página 22.

As representações de brincadeiras são extremamente recorrentes em todas as obras. Há algumas cenas coletivas, em que crianças brincam umas com as outras ou separadamente, mas ainda em um cenário único; e há também representações individuais das brincadeiras. Dessas brincadeiras, assim como o que foi trabalhado na questão das profissões, podemos extrair questões de gênero vinculadas a elas.

Em um primeiro momento, são destacadas as brincadeiras ao ar livre, representando a criança em interação com a natureza e, em muitas das representações, em brincadeiras coletivas, nas quais interagem com outras crianças. Nas obras, brincar no parquinho, caçar borboletas, andar de bicicleta, fazer bolha de sabão são algumas das brincadeiras ao ar livre mais recorrentes. Em *Preparando para aprender*, *No meu jardim*

(3º estágio, Linguagem) e *Atividades de linguagem na escola pré-primária* temos uma representação de crianças caçando borboletas.



Figura 98 – *Preparando para aprender*, página 18.



Figura 99 – *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, página 65.



Figura 100 – *No meu jardim*, 3º estágio, Linguagem, página 93.

É importante notar as similaridades e diferenças entre as representações. Todas as representações são ilustradas em preto e branco e ocupam grande parte da página, quando não a totalidade de sua extensão. Em todas, as crianças se encontram em um ambiente externo, como se fosse um jardim, um parque ou uma área rural. Especialmente na representação de *No meu jardim*, as árvores altas e a grande presença de plantas nos dão a impressão de uma representação de um parque, uma vez que temos um caminho construído, pelo qual as crianças andam. Já em *Preparando para aprender*, poderíamos pensar que se trata da representação de uma área mais rural, graças à presença de cercas. Em *Preparando para aprender* e *No meu jardim*, caçar borboletas é representada como uma brincadeira coletiva, realizada por mais de uma criança. Inclusive, vale destacar a

presença de um cachorro em ambas as representações. Nessas representações, o cachorro se mostra em interação com a borboleta, como se estivesse auxiliando as crianças na brincadeira. Em *Preparando para aprender*, são dois meninos que caçam borboletas; em *No meu jardim*, além de dois meninos, temos uma menina também. Sobre a questão dos gêneros apresentados na brincadeira, *No meu jardim* é a única obra que insere o ato de caçar borboletas como uma brincadeira da qual meninas também participam. Entretanto, a brincadeira é liberada pelos dois meninos, que vão à frente. Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, a brincadeira é solitária, e novamente temos a representação de um menino vinculado ao caçar borboletas.

Enquanto temos o ato de caçar borboletas como uma atividade representada como realizada praticamente apenas por meninos, as brincadeiras de roda são representadas como uma atividade exclusivamente feminina.



Figura 101 – *No meu jardim*, 2º estágio, Linguagem, página 21.

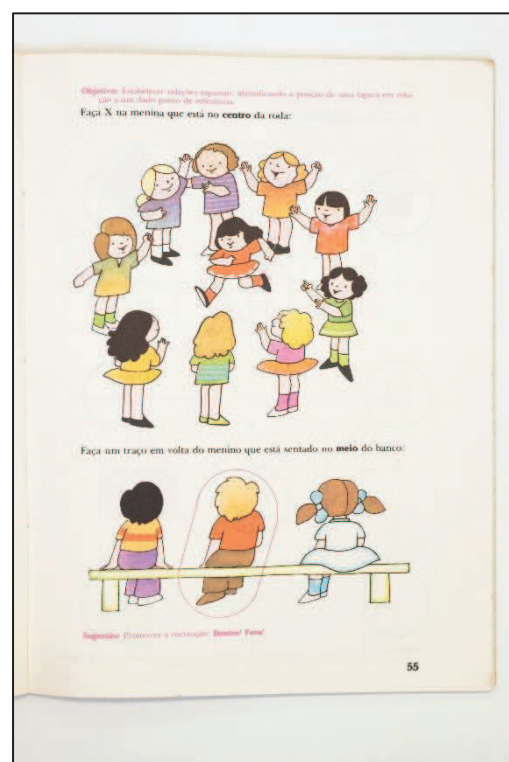


Figura 102 – *No meu jardim*, 2º estágio, Matemática, página 55.

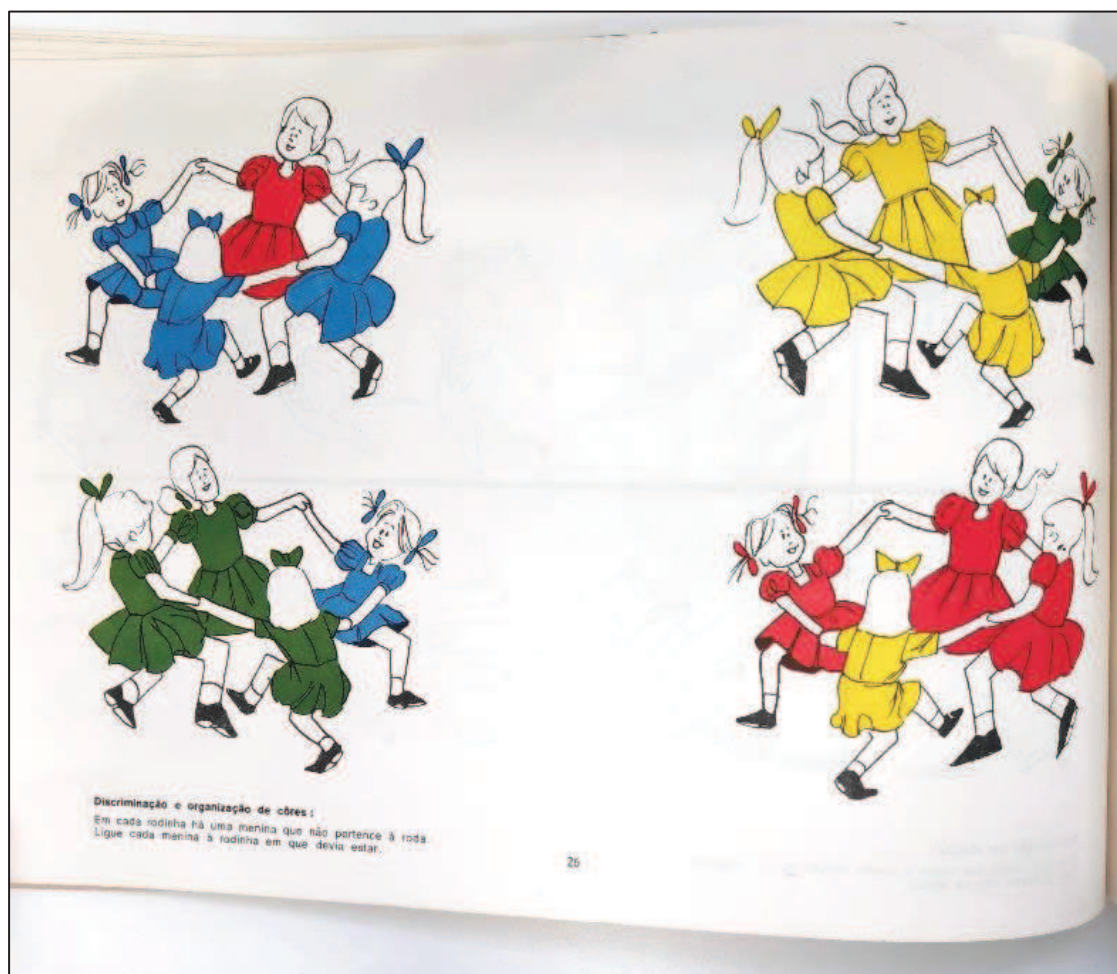


Figura 103 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 26.

Em *No meu jardim* (2º estágio, Linguagem e Matemática) e *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, vemos representações da brincadeira de roda bem semelhantes. Todas as representações possuem cores e ocupam pelo menos metade da página na qual se encontram. Em todas as representações, conforme destacado anteriormente, vemos apenas meninas, todas caracterizadas com saias e vestidos. Em *No meu jardim* (2º estágio, Linguagem) e em *Atividades de linguagem na escola pré-primária* as meninas estão de mãos dadas, enquanto em *No meu jardim* (2º estágio, Matemática), as meninas estão com as mãos soltas, ainda em formato de roda, e uma delas se encontra no meio da roda, representando outra dinâmica da brincadeira, além do ficar em roda propriamente.

É fato que muitas brincadeiras e suas representações estão vinculadas a determinados gêneros nas obras aqui apresentadas. Além das brincadeiras, é interessante destacar os brinquedos vinculados a determinados grupos de crianças.

Em relação às meninas, os brinquedos que mais aparecem vinculados a elas são as bonecas. *Preparando para aprender*, *No meu jardim* (2º e 3º estágio de Linguagem; 3º estágio de Matemática), *Atividades de linguagem para a escola Pré-primária*, *Janelinhas do saber* e *Meu prezinho* apresentam representações do tipo. É interessante notar especialmente as páginas que trazem em um mesmo contexto imagens de meninos e imagens de meninas brincando com objetos. Em dois desses casos, a contraposição é a mesma: a menina segurando uma boneca; o menino, um carrinho.



Figura 104 – *No meu jardim*, 3º estágio, Linguagem, página 124.



Figura 105 – *Meu prezinho*, página 6.

Apesar do grande destaque dado às bonecas e a sua vinculação como um brinquedo feminino, é importante destacar que essa não é a única brincadeira presente nas representações de meninas. Apesar da majoritária presença, existem exceções e elas também devem ser consideradas. Algumas obras trazem meninas com brinquedos tipicamente vinculados nas obras ao universo masculino, como é o caso do carrinho. Em *Atividades de linguagem na escola pré-primária*, temos uma representação de uma menina brincando de carrinho. Na imagem, ela puxa o carrinho com uma corda, de uma forma muito semelhante à representação presente em *Meu prezinho*.



Figura 106 – Atividades de linguagem na escola pré-primária, página 135.

Brincar de bola com os pés também é uma atividade cuja maioria das representações presentes nas obras traz apenas meninos brincando; mas, novamente, existem exceções. Em *No meu jardim* (3º estágio, Matemática), inclusive, a brincadeira de bola com o pé é iniciada por uma menina.



Figura 107 – *No meu jardim*, 3º estágio, Matemática, página 135.

Mais interessante ainda é destacar que o oposto não ocorre. Após a análise de todas as obras, nenhuma representação de meninos brincando de boneca foi encontrada.

Capítulo 4 – Considerações finais

Esta dissertação traz pequenas contribuições para o entendimento da imagem em um contexto específico, que é a sua presença em livros didáticos de Educação Infantil em algumas obras publicadas no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, e está longe de tentar esgotar o tema e a análise das imagens aqui apresentadas.

Antes de voltar-se à produção da época e à realidade brasileira, em um primeiro momento foi importante examinar duas questões-chave que permeiam toda a dissertação, que são os conceitos de “livro didático” e “imagem gráfica”. O primeiro capítulo traz importantes discussões em relação à ilustração e seu espaço na sociedade, sendo esse tipo de imagem gráfica dotado de valor menor em relação a outras formas de arte. Ao inseri a ilustração no contexto das produções didáticas, ela compartilha o estigma de inferioridade já transmitido ao livro didático pela sociedade, como delineia Batista (1999).

A questão “Como a imagem aparece na história em relação aos livros didáticos infantis?” é respondida ao trazer para a dissertação três exemplos de obras ou tipos de obra destinadas a crianças que perpassam a tradição ocidental. As obras escolhidas para essas reflexões iniciais trazem recursos vinculados à imagem que resistem ao tempo e que são encontrados nos livros didáticos brasileiros de 1960 e 1970. Em Comenius, com *Orbis Sensualium Pictus*, temos um exemplo da imagem sendo tratada como representação, algo que trabalhado nas obras de Educação Infantil aqui apresentadas, especialmente em relação a atividades cujo foco é a discriminação visual e a memorização. Com os *imagiers*, temos a imagem sendo utilizada a serviço do desenvolvimento da linguagem, recurso que resistirá ao tempo também, uma vez que são recorrentes as atividades com imagens cujo objetivo é a reconstrução ou a ordenação de uma narrativa. Já nos álbuns de Père Castor, temos a extrapolação das ações voltadas à imagem, uma vez que o ato de observação não é mais o único voltado a ela: a imagem é um objeto que pode ser pintado, assinalado, recortado, etc. As categorias aqui apresentadas fazem vínculos diretos com os recursos presentes nos enunciados das atividades descritos nas partes finais do Capítulo 2 desta dissertação. Assim, o Capítulo 1 apresenta não uma análise das imagens presentes em Comenius, nos *imagiers* ou em Père Castor, mas sim os marcos que destacam as funções da imagem nos livros didáticos. A imagem é pensada aqui como um objeto que convida o leitor a realizar uma ação, seja ela a observação, a narração ou as ações que extrapolem o ato de observar.

No segundo capítulo, para responder à questão “Quais discursos se tem à época em relação à imagem relacionada à educação, em especial, à Educação Infantil?” foi necessário utilizar uma série de fontes: jornais, documentações oficiais publicadas por órgãos vinculados à educação, bancos de dados, etc. A pergunta traz um elemento-chave para se pensar o discurso sobre a imagem. Trata-se da ideia de Educação Infantil perpetuada nas décadas de 1960 e 1970. As políticas realizadas no período da ditadura civil-militar em relação à pré-escola constituíram à época um sistema educacional voltado para a preparação para as etapas escolares posteriores, para a equiparação de ditas lacunas culturais, além de um espaço voltado para a recreação e o cuidado. Além disso, no período, a falta de investimento na Educação Infantil fez com que houvesse o crescimento das escolas particulares para o segmento, o que talvez dê indícios para a crescente publicação de obras voltadas para a Educação Infantil na década de 1970. A partir disso, é possível verificar o discurso sobre a imagem proferido por diversas vozes. A verdade é que em várias das documentações se sugere a colaboração da sociedade em relação à coleta de recursos materiais para a utilização do pré-escolar, mostrando uma séria recusa do Estado em assumir a responsabilidade da manutenção dos equipamentos destinados à Educação Infantil. Nas documentações analisadas no segundo capítulo, a imagem é considerada um recurso utilizado para a aprendizagem, mas pouco se diz em relação a como ela deve ser. Se deve ser grande, pequena, colorida, em preto e branco, nada se comenta. É interessante notar também que a arrecadação de materiais para a Educação Infantil muitas vezes ficaria restrita à boa vontade de seus profissionais, sendo presente a ideia de coletar as imagens em jornais e revistas. Outro aspecto referente ao discurso sobre a imagem é a sua oposição em relação à ideia de texto, sendo que os livros didáticos de Educação Infantil deveriam ter “coisas para fazer e nada para ler”, como se a imagem não fosse passível de leitura, mas apenas de ações que não permitem a apreensão de seu conteúdo disseminado. A indiferença em relação à imagem, talvez por extensão à indiferença ao livro didático, algo exposto por Batista (1999), se faz também na dificuldade de encontrar dados sobre os produtores das ilustrações: quando sabemos quem são, pouco sabemos sobre eles.

Apesar da indiferença em relação à imagem, sendo ela colocada em oposição à ideia de leitura nas décadas de 1960 e 1970, a dissertação segue a posição de Cruder (2018), autora que afirma que a imagem se constitui como um veículo transmissor de ideias, podendo funcionar como um currículo oculto. Por que os mais velhos são

representados como militares? Escolhas aparentemente arbitrárias, mas que ainda são escolhas. Assim, a partir da análise das imagens presentes nas obras didáticas selecionadas, foi possível apreender aspectos culturais, históricos e sociais presentes nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Respondendo à questão “Que aspectos culturais, históricos e sociais é possível perceber nessas imagens?”, o Capítulo 3 traz a análise das ilustrações presentes nas obras selecionadas. Essas ilustrações são primeiramente organizadas em quatro categorias: família, profissões, festas e comemorações e crianças. Resumidamente, nas representações da primeira categoria, vemos constituições familiares tradicionais, com a mulher, em seu papel de mãe, sendo colocada a serviço do bem-estar da família e da casa; enquanto a figura paterna é relacionada às ideias de diversão, de trabalho e de posse do lar. Em relação às festas e comemorações, são recorrentes nos materiais as representações de festas da tradição católica, sendo abundantes as imagens que remetem a símbolos do catolicismo ou a figuras da tradição cristã, como Jesus, José e Maria. Em relação às representações de profissões, destacam-se especialmente aquelas relacionadas à ordem, com a presença de militares e policiais, à saúde e à higiene, com médicos e dentistas, por exemplo, e à diversão, com ilustrações de profissionais circenses. Já as representações de criança trazem a infância como um tempo do brincar, do estudar e do cuidar-se. É interessante destacar como são bem delimitadas as “brincadeiras de menino” e as “brincadeiras de menina”. Assim, especialmente entre Deus, armas e brinquedos se constituem as representações presentes nos livros didáticos de Educação Infantil no período de 1960 e 1970 no Brasil.

Referências

ABREU, Tâmara Costa e Silva. *O livro para crianças em tempos de Escola Nova*: Monteiro Lobato & Paul Faucher. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2010.

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

ARCE, Alessandra. As pesquisas na área da Educação Infantil e a História da Educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, nº 21, pp. 107-131, jan.-abr./2007. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

AULETE, Caldas. *Aulete digital*. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. São Paulo: Papirus, 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999, pp. 529-576.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.72, pp.11-31. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000300002>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. O livro e o selo: editoras católicas no Brasil. *Pro-Posições*, v. 25, n. 1, p. 117-137, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a07.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BITTENCOURT, Circe (Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 69-90.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *A “Vanguarda Brasileira”: a juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980)* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível

em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2010/33005010001P9/TES.PDF>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

_____. A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: a consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 153-178, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.007>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRANDÃO, Ana Carolina; SELVA, Ana Coelho V. O livro didático na educação infantil: reflexão *versus* repetição na resolução de problemas matemáticos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 25, nº 2, pp. 69-82, jul.-dez./1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BIBLIOTECA do livro didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/biblioteca-do-livro-didatico>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BORELLI, Silvia Helena Simões. Editora Ática: padrão de mercado, modelo de qualidade. Intercom – XVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1995. Disponível em: <www.portcom.intercom.org.br/pdfs/dbfc0fb4e1ad392e0e7a35eea77ae746.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Ática: história editorial, mercado local e internacional de bens simbólicos. I Seminário brasileiro sobre Livro e História Editorial, 8 a 11 de novembro de 2004. Casa Rui Barbosa – Rio de Janeiro (Brasil). Disponível em: <www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/silviaborelli.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular*. Florianópolis: Edusc, 2004.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, maio-agosto, 2007, pp. 589-606. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87313705015.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Orgs.). *Práticas educativas culturas escolares profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, pp. 31-40.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4656/465645953005.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

CAVALCANTE, Nathalia Chehab de Sá. Ilustração: Uma prática passível de teorização. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Design. Rio de Janeiro, 2010.

CHINEN, Nobuyoshi. *O papel do negro e o negro no papel*: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros. 2013. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHOPPIN, Alain. Le livre scolaire. In: CHARTIER, Roger; MARTIN, Jean-Henri (dir.). *Histoire de l'édition française: Le livre concurrencé (1900-1950)*. Paris: Fayard, 1991.

_____. *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette, 1992.

_____. História dos livros e das edições didáticas: o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 549-566, set.-dez./2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 1º ago. 2019.

CRUDER, Gabriela. *Memoria de la mirada: las imágenes de los libros de texto de inicio a la escolarización (1884-2014)*. Luján: EdUNLu, 2018.

CRUZ, Edneri Pereira. *Classificação na Educação Infantil: o que propõem os livros e como é abordada por professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológicas). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13233>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1984.

GEFFROY, Annie. Michel Pastoureau, *Bleu. Histoire d'une couleur. Mots. Les langages du politique*. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/mots/9833>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GIESTA, Letícia Carpolíngua. *Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na Educação Infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12514>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 2011.

HASLAM, Andrew. *O livro e o designer II: como criar e produzir livros*. São Paulo: Rosari, 2010.

HOMMA, Sandra. Qual é a função da imagem no livro didático?, 2016. Disponível em: <<http://sib.org.br/sib-news/qual-a-funcao-da-imagem-no-livro-didatico/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

JOHNSEN, Egil Borre. *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelo: Ediciones Pomares-Corredor, 1993.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas (SP): Papirus, 2012.

KRAMER, Sônia. *História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil: uma Crítica à Educação Compensatória*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. *Orbis Pictus. Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 197-208, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____; RIGOTTI, Gabriela Fiorin; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. O papel da educação visual e da iconologia na exaltação dos valores nacionais e na inclusão ou rejeição do estrangeiro. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 33, p. 199-217, mai./ago. 2009.

MITCHELL, W. J. Thomas. *Iconology: imagen, text ideology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. *Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

_____. *Uma trajetória do design do livro didático no Brasil: a Companhia Editora Nacional, 1926-1980*. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MORO, Juan Martínez. *La ilustración como categoría: una teoría unificada sobre arte y conocimiento*. Gijón: Ediciones Trea, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Campinas-SP, v. 12, nº 3, pp. 179-197, set.-dez./2012. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. O livro didático como indício da cultura escolar. *Hist. Educ.* Porto Alegre, v. 20, nº 50, pp. 119-138, set.-dez./2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

NOESSER, Laura. Le livre pour enfants. In: CHARTIER, Roger; MARTIN, Jean-Henri (dir.). *Histoire de l'édition française: Le livre concurrencé (1900-1950)*. Paris : Fayard, 1991.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* *A política do livro didático*. Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

PAIXÃO, Fernando (Ed.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

PALHARES, Leonardo Machado. Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. UFMG/FaE, 2012.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Baelona: Gedisa Editorial, 2000.

PORTUGAL, Daniel B.; ROCHA, Rose de Melo. Como caçar (e ser caçado por) imagens: Entrevista com W. J. T. Mitchell. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós*, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009.

RAMIL, Chris de Azevedo. *A iconografia e a iconologia nos livros didáticos das Edições Tabajara: um estudo das imagens na Coleção Guri (Rio Grande do Sul, década de 1960)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

RENONCIAT, Annie. *Voir/Savoir: La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*. Canopé - CNDP, coll. « Patrimoine références », 2012.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Caderno de Pesquisa*, n. 107, São Paulo, julho 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SAGRILO, Ana Paula Bolsan; SILVA, Thaise da. Livro didático: um novo elemento nas salas de Educação Infantil. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados-MS, v. 4, nº 7, pp. 174-186, jan.-jun/2016.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

VALDEZ, Diane. A infância nas gravuras dos livros de leitura de Abílio Cesar Borges, o Barão de Macahubas (1866). In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia, 17 a 20 de abril 2006.

Fontes

Documentação

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. *Encontro interamericano de proteção ao pré-escolar: como organizar serviços para atender às necessidades básicas do pré-escolar nos países em desenvolvimento*. Ministério da Educação, 1968. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27596>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. *Diagnósticos preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Ministério da Educação, 1975. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27594>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. *Educação pré-escolar uma nova perspectiva nacional*. Ministério da Educação, 1975. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002419.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. *II Plano setorial de Educação e Cultura (1975-1979)*, Ministério da Educação, 1976. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26669>. Acesso em: 24 jun. 2019.

COMISSÃO Estadual do livro didático, uniformes e distintivos escolares. Comunicado n. 1, de 20 do corrente. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, São Paulo, Ano LXXIV, n. 20, sábado, 21 de novembro de 1964. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1964/executivo/novembro/21/pag_0036_EGAJAKO43P3HJe4DIFORKKRB713.pdf&pagina=36&data=21/11/1964&caderno=Executivo&paginaordenacao=100036>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em: <<http://www.dprf.gov.br/leis.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação (Autor). *Comissão estadual do livro didático, uniformes e distintivos escolares: relatório de atividades de 1966*. São Paulo: SE, 1969. 72p.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Modelo pedagógico para educação pré-escolar*. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1979.

Livros didáticos

ALMEIDA, Zélia. *Atividades de linguagem na escola pré-primária* – Livro do aluno. São Paulo: FTD, 1975.

CASTRO, Maria Antonieta Mourão Costa de Castro; MAGALHÃES, Maria da Conceição Araújo; MAGALHÃES, Marilene Araújo de. *Atividades integradas para o jardim de infância. Livro do aluno*. V. 1. São Paulo: Editora do Brasil, 1978.

_____. *Atividades integradas para o jardim de infância* – Livro do aluno. V. 2. São Paulo: Editora do Brasil, 1978.

COMENIUS, Johann Amos. *Didactica Magna* (1621-1657). Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

COMENIUS, Johann Amos. *Orbis Sensualium Pictus* (1664). Disponível em: <https://archive.org/details/bub_gb_6fY9AAAAcAAJ_2/page/n223>. Acesso em: 17 fev. 2019.

COMENIUS, Johann Amos. *Orbis Sensualium Pictus* (1981). Disponível em: <<https://warburg.sas.ac.uk/pdf/nfh2000b2286469.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

GEORGINE, Mme. ; LACABE-PLASTEIG, M. A. *Imagier de l'enfance* : série d'albums en couleurs à l'usage des écoles maternelles, des classes enfantines, des cours élémentaires de l'école primaire. (L'enfant). Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/en/museum/mne/imagier-de-l-enfance-serie-d-albums-en-couleurs-a-l-usage-des-ecoles-maternelles-des-classes-enfantines-des-cours-elementaires-de-l-ecole-primaire-ier/f5c21a5e-b529-4d46-be26-de3e012ffb59>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

KERGOMARD, Pauline. Cinquante images expliquées. Paris: Hachette, 1900. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55350937.texteImage>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MALAMUT, Ester; FERREIRA, Elsy Pires; ROSA, Flavia Maria. *Preparando para aprender* – Livro do aluno. São Paulo: FTD, 1967.

_____. *Preparando para aprender* – Livro do mestre. São Paulo: FTD, 1965.

MAGALHÃES Maria da Conceição Araújo; Magalhães, Marilene Araújo; Maria Antonieta Mourão Costa de Castro. *Janelinhas do saber: atividades específicas para jardim de infância* – Livro do aluno. São Paulo: Editora do Brasil, 1976.

_____. *Janelinhas do saber: atividades específicas para jardim de infância* – Livro do mestre. São Paulo: Editora do Brasil, 1976.

PARAIN, Nathalie. *Je découpe*. Paris: Flammarion, 1931. Disponível em: <<https://library.princeton.edu/libraries/cotsen/exhibitions2/PereCastor/PC8.html>>.

Acesso em: 20 ago. 2019.

PINHEIRO, Maria Lúcia. *Meu prezinho* – Livro do aluno. São Paulo: Editora Lotus, 1973.

SOARES, Geralda Caldeira; CALDEIRA, Maria José. *No meu jardim: linguagem*. V. 2. São Paulo: Ática, 1979.

_____; CALDEIRA, Maria José. *No meu jardim: linguagem*. V. 3. São Paulo: Ática, 1979.

_____. *No meu jardim: matemática*. V. 2. São Paulo: Ática, 1979.

_____. *No meu jardim: matemática*. V. 3. São Paulo: Ática, 1978.

STAUB, J. *3º Livro ilustrado*: Coleção de quadros para ensino infantil e primário geral. Zurich: Kunzli Frères S.A. Editores, s/d.