



Horizontes Históricos.

Revista discente do PROHIS, , vol. 11, n. 2, jul./2025 - dez./2025. ISSN: 2596-0377

Expediente

A *Horizontes Históricos* é uma revista eletrônica ligada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe. O objetivo da revista é congregar textos de pesquisadores a nível de graduados, mestrado e doutorado – inserindo mestrandos e doutorandos – acerca de temas que versem sobre Relações Sociais e de Poder, Cultura, Identidades, bem como os entrelaces entre esses campos. São aceitos trabalhos de História e áreas afins, explicitadas na área dedicada às submissões dos mesmos. A revista abre uma chamada livre por semestre e um dossiê temático anual, para os quais são recebidos artigos, resenhas críticas e entrevistas. A Revista busca atuar como um veículo difusor e fomentador da produção acadêmica, primeiramente dos pesquisadores locais e, em extensão, da pesquisa científica na área das Ciências Humanas e Sociais em geral.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe

Horizontes Históricos [recurso eletrônico]: revista discente do PROHIS / Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em História – vol. 11, n. 2(2025) – São Cristóvão, SE: PROHIS, 2025 – Semestral

e-ISSN: 2596-0377

1. História. I. Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em História.

CDU 94(05)

Universidade Federal de Sergipe

Reitor: Prof. Dr. André Maurício C. de Souza.

Vice-Reitora: Silvana Aparecida Bretas.

Centro de Educação e Ciências Humanas

Diretora: Prof^a Dra. Silvana Aparecida Bretas.

Vice-Diretor: Prof. Dr. Marcos F. Ribeiro Balieiro.

Programa de Pós-Graduação em História

Coordenador: Prof. Dr. Carlos de Oliveira Malaquias.

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Bruno Gonçalves Alvaro.

Expediente

Editora-Chefe:

Prof^a Dr^a Edna M. Matos Antonio.

Editoras Assistentes:

Me. Lívia Maria Albuquerque Couto;

Me. Thaís Monique Costa Moura.

Equipe Editorial:

Me. Lívia Maria Albuquerque Couto;

Me. Luísa Vilas Boas dos Santos;

Me. Thaís Monique Costa Moura.

Conselho Consultivo

Prof. Dr. Antônio Fernando Araújo de Sá;

Prof. Dr. Bruno Gonçalves Alvaro;

Prof. Dr. Bruno Uchoa Borgongino;

Prof. Dr. Carlos de Oliveira Malaquias;

Prof. Dr. Claudefranklin Monteiro Santos;

Profa. Dra. Edna Maria Matos Antonio;

Prof. Dr. Ernst Pijning;

Prof. Dr. Felipe Augusto Ribeiro;

Profa. Dra. Luciene Lages Silva;

Profa. Dra. Kirsten Schultz;

Profa. Dra. Mariana Bracks Fonseca;

Profa. Dra. Marília de Azambuja Ribeiro Machel;

Prof. Dr. Miguel Figueira de Faria;

Prof. Dr. Pedro Abelardo Santana;

Prof. Dr. Renato Pinto.

Lista de Pareceristas da Nona Edição:

Edna Maria Matos Antonio

Marcos Vicente Miranda Santos

Márcia Oliveira Gama

Ives Leocelso Silva Costa

Marina Suzart

Thaís Monique Costa Moura

Monique Hellen Cerqueira

Imagem de Capa: Colagem de autoria da equipe Horizontes Históricos

Apoio



Editorial

É com entusiasmo que apresentamos a décima primeira edição da Revista *Horizontes Históricos*, um espaço dedicado à reflexão crítica e à pluralidade de abordagens no campo da História.

Esta edição reúne quatro artigos que dialogam com diferentes temporalidades, temáticas e perspectivas teórico-metodológicas, evidenciando a riqueza e a complexidade das investigações históricas contemporâneas.

O primeiro artigo discute as representações femininas em cenários de guerra, tomando como objeto o conflito russo-ucraniano e analisando a permanência simbólica das mulheres nas fotografias da Associated Press. Em seguida, apresentamos um estudo voltado ao ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica, que propõe uma prática pedagógica histórico-crítica articulada à História Ambiental e à Educação Ambiental no Ensino Médio.

O terceiro texto conduz o leitor ao universo do imaginário medieval, examinando a obra de Hieronymus Bosch como expressão simbólica das crenças, temores e expectativas da cristandade medieval. Por fim, o quarto artigo investiga o imaginário social e as representações culturais presentes em um livro escolar destinado à infância, compreendendo-o como parte de um amplo processo civilizador e formativo que atravessou diferentes momentos da história brasileira.

Convidamos os leitores a explorarem essas análises instigantes, que ampliam o debate historiográfico e reforçam o papel da História como campo de interpretação crítica da realidade social.

Esta edição é resultado do empenho e da seriedade intelectual de nossos autores, bem como da colaboração fundamental dos pareceristas e da equipe editorial, a quem expressamos nosso sincero agradecimento. Esperamos que os textos aqui reunidos promovam reflexões significativas e contribuam para o fortalecimento da produção acadêmica na área de História.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Equipe Horizontes Históricos



Artigos.

AMAZONAS UCRANIANAS: GÊNERO, GUERRA E PERMANÊNCIA SIMBÓLICA NAS FOTOGRAFIAS DA ASSOCIATED PRESS

UKRAINIAN AMAZONS: GENDER, WAR, AND SYMBOLIC SURVIVAL IN ASSOCIATED PRESS
PHOTOGRAPHS

Anna Clara do Carmo Murça¹

Resumo: O artigo investiga a representação de mulheres em contextos de guerra, estabelecendo um diálogo entre figuras históricas e míticas e a cobertura fotojornalística contemporânea do conflito russo-ucraniano realizada por profissionais ligados à agência de notícias internacional Associated Press. Ao trazer para o debate imagens de guerreiras antigas, como as Amazonas, e de combatentes modernas, discute-se como tais figuras são frequentemente posicionadas em uma zona liminar: seres intermediários que desafiam e tensionam as normas patriarcais de gênero, habitando um entrelugar simbólico — nem plenamente identificadas como mulheres, nem reconhecidas em igualdade com os homens. A análise evidencia a permanência de estruturas simbólicas na iconografia de guerra, mostrando que fotografias atuais de guerreiras ucranianas reatualizam narrativas mitológicas e arquétipos visuais de longa duração, lançando mão de *pathosformeln* clássicas e estruturas simbólicas consolidadas.

Palavras-chave: Gênero; Representação; Persistência simbólica;

Abstract: The article investigates the representation of women in contexts of war, establishing a dialogue between historical and mythical figures and the contemporary photojournalistic coverage of the Russian-Ukrainian conflict produced by professionals linked to the international news agency Associated Press. By bringing into the debate images of ancient warriors, such as the Amazons, and modern female combatants, it discusses how these figures are often positioned in a liminal zone: intermediate beings who challenge and strain patriarchal gender norms, inhabiting a symbolic in-between space—neither fully identified as women nor recognized on equal terms with men. The analysis highlights the persistence of symbolic structures in the iconography of war, showing that current photographs of Ukrainian women warriors reactivate mythological narratives and long-standing visual archetypes, making use of classical *pathosformeln* and consolidated symbolic frameworks.

Keywords: Gender; Representation; Symbolic survival;

¹ Mestre em Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGCOM-UFOP), <http://lattes.cnpq.br/6785749561215985>, <https://orcid.org/0009-0006-0859-0860>, FAPEMIG, annacmurca@gmail.com.

Este artigo deriva de uma análise prévia desenvolvida pela autora em sua pesquisa de mestrado, intitulada “Quando a guerra tem rosto de mulher? Pathosformeln do feminino nas fotografias jornalísticas da Associated Press acerca da guerra Russo-Ucraniana”. No estudo, examina-se como as imagens produzidas pela Associated Press, em sua cobertura do conflito russo-ucraniano (iniciado em fevereiro de 2022), constroem narrativas sobre gênero e guerra. A dissertação, recém-defendida no PPGCOM/UFOP, está disponível no repositório institucional: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/20128>

INTRODUÇÃO

Este artigo explora a representação das mulheres guerreiras na cultura visual do ocidente, com foco na cobertura fotojornalística da guerra Russo-Ucraniana realizada por profissionais ligados à agência internacional de notícias Associated Press (AP). Investiga-se de que maneira as representações visuais de mulheres combatentes refletem e moldam percepções de gênero, frequentemente reforçando normas e estereótipos patriarcais e machistas. A permanência simbólica de mitos arcaicos nos discursos modernos sobre as guerreiras revela como imagens e narrativas atuam na definição e manutenção dos limites do que é socialmente considerado feminino ou masculino.

Começa-se apontando que, apesar de terem sua participação em conflitos documentada há séculos, as mulheres guerreiras costumam ser ignoradas na cultura visual do ocidente, sendo invisibilizadas ou estereotipadas. Suas representações frequentemente são enquadradas de maneira a reforçar uma feminilidade normativa, apoiando-se na ideia de transgressão ontológica e sugerindo que mulheres perdem sua condição feminina ao assumirem papéis bélicos, tradicionalmente reservados aos homens. A partir de Teresa de Lauretis (2019), aborda-se o conceito de gênero enquanto categoria de análise que organiza relações de poder a partir de diferenças percebidas entre os sexos biológicos, constituindo-se em um aparato semiótico que atribui significados culturais e sociais aos indivíduos. Stuart Hall (2016) complementa essa perspectiva ao destacar que o significado é sempre construído pela representação: ele não reside nos objetos em si, mas emerge de palavras, classificações, narrativas e imagens que circulam socialmente. Nesse contexto, os papéis de gênero são produzidos e reforçados por práticas de representação, incluindo os sentidos compartilhados e disputados na esfera cultural. Assim, as imagens de mulheres combatentes atuam na formação e manutenção de normas e expectativas sobre identidade e comportamento feminino. As representações de guerra, por sua vez, constituem um espaço privilegiado para a análise desses processos, já que dialogam com valores e significados culturais que estruturam práticas sociais, influenciam condutas e produzem efeitos práticos e concretos.

Em um segundo momento, apresenta-se o contexto da guerra que se desenrola em território ucraniano. Entre o final de 2021 e o início de 2022, forças militares russas ocuparam territórios ao longo da fronteira ucraniana, com a invasão começando efetivamente em fevereiro de 2022. Assim como em outros conflitos do século, a Guerra Russo-Ucraniana gerou uma grande produção e circulação de registros visuais nos veículos de mídia, como a agência internacional Associated Press (AP). As fotografias da guerra,

para além de seu papel documental, moldam percepções, influenciam opiniões públicas e justificam intervenções ou posicionamentos políticos, reforçando, muitas vezes, estruturas sociais e desigualdades. A escolha das iconografias a serem difundidas consolida regimes discursivos e afeta as condições sociopolíticas e materiais das populações, além dos paradigmas compartilhados que regem percepções e ideais de mundo, mesmo em tempos de paz. A análise da influência imagética é sustentada por referenciais teóricos que compreendem a imagem como um veículo de sentidos. George Didi-Huberman (2013) ressalta que as imagens podem condensar gestos e expressões do passado que retornam em novas conjunturas históricas, produzindo sentidos que articulam diferentes camadas de memória e temporalidade. O autor entende que o real é uma construção social mediada. As imagens jornalísticas, portanto, ajudam a explicar a realidade material ao mesmo tempo que restringem as possibilidades de interpretação do mundo, refletindo e dialogando com repositórios de valores e significados culturais historicamente construídos que organizam e regulam práticas sociais.

Em seguida, parte-se para a análise qualitativa de três fotografias de mulheres combatentes ucranianas que foram publicadas pela AP. Para investigar como as imagens de guerra contemporâneas moldam percepções de gênero e carregam significados históricos e culturais, as fotografias são comparadas com representações históricas e míticas de mulheres guerreiras. A análise centra-se na forma como a cultura visual constrói a percepção pública sobre o papel feminino no combate, revelando a persistência de arquétipos e símbolos que atravessam temporalidades e contextos socioculturais. Ao examinar tanto narrativas históricas quanto imagens contemporâneas, argumenta-se que essas representações não apenas documentam eventos, mas também moldam sentidos normativos sobre papéis de gênero, reforçando expectativas sociais sobre feminilidade e masculinidade tanto em tempos de guerra, quanto de paz.

A análise proposta demonstra a intersecção entre cultura visual, memória simbólica e normatividade de gênero, contribuindo para a compreensão das maneiras pelas quais imagens e narrativas constroem, sustentam e contestam os limites do que é considerado feminino. Ao relacionar figuras míticas, históricas e contemporâneas, revela-se a persistência de estereótipos e a capacidade das imagens de agir como mediadoras de sentidos culturais complexos, reafirmando a relevância de uma abordagem interdisciplinar para a análise de gênero e guerra na cultura visual.

Assim, propõe-se a observar como determinadas imagens – ao mobilizarem estruturas simbólicas profundas e marcas expressivas persistentes – constituem narrativas visuais

que atravessam fronteiras culturais e temporais, permitindo compreender de que maneira o passado se inscreve nas práticas comunicacionais do presente.

AMAZONAS: AS MULHERES MATADORAS DE HOMENS

A guerra é um fenômeno atemporal, que acompanha a humanidade desde seus primórdios. E as mulheres lutam ao lado dos homens desde, no mínimo, o século IV AEC, quando atenienses e espartanas pegavam em armas e marchavam junto aos guerreiros de sua pátria. Elas participaram das campanhas de Alexandre, o Grande, no século 323 AEC, do cerco a Constantinopla em 626 EC, e de inúmeras outras batalhas no decorrer da história (ALEKSIÉVITCH, 2016). Mesmo assim, mulheres guerreiras e suas representações na cultura visual do ocidente são uma minoria. Uma exclusão que, como proposto por David Adams (1983), não se relaciona às diferenças de força física ou agressividade entre os sexos, mas, sim, aos sistemas de residência conjugal, ou seja, às regras e costumes que determinam onde um casal vai morar após o casamento. Esses sistemas variam de acordo com as normas culturais, sociais e econômicas de diferentes sociedades e, para o autor:

Em condições de guerra interna (guerra contra comunidades vizinhas que compartilham o mesmo idioma), muitas culturas sem Estado podem ter adotado a residência conjugal exogâmica patrilocal (em que a noiva vem de uma comunidade diferente e passa a viver com a família do marido). Nessas condições, a esposa enfrenta lealdades contraditórias durante a guerra, pois seu marido pode entrar em combate contra seus irmãos e pai. Parece que, historicamente, as mulheres foram excluídas da guerra para resolver essa contradição e proteger a segurança dos maridos guerreiros. Essa explicação é apoiada por outras descobertas que mostram que as mulheres participam como guerreiras em certas culturas nas quais as regras de guerra ou de residência conjugal são estruturadas de forma a evitar essa contradição (ADAMS, 1983, p. 196, tradução livre).

Talvez por isso, as Amazonas, descendentes míticas de Ares, deus da guerra, e da ninfa Harmonia, personificação da paz, preservem sua virgindade e evitem contato com homens. Na mitologia grega antiga, as Amazonas são “as mulheres matadoras de homens: desejam tomar o lugar do homem, rivalizar com ele ao combatê-lo, em vez de completá-lo” (CHAVALIER; GHEERBRANT, 2024, p. 88). Descritas por Homero como “iguais dos homens” (Ilíada, canto III, verso 189 e Canto VI, verso 186), essas exímias guerreiras viviam em uma sociedade matriarcal nas fronteiras da civilização grega e representavam “a inversão dos comportamentos destinado ao feminino” nas culturas patriarcais (JUNQUEIRA, 2023, p. 26). Esta compreensão da diferença de gênero aponta Hera, deusa do casamento, da família e da fertilidade, como símbolo da feminilidade normativa e desejável. Ela representa a esposa fiel, mãe dedicada e guardiã do lar, papéis que, em uma

estrutura patriarcal, tornaram-se lugares tradicionais do feminino. Um arquétipo contrário ao das guerreiras, que lutam por sua liberdade e autonomia, desafiam as expectativas de submissão e rejeitam a domesticação imposta pelo modelo de Hera. Enquanto Hera simboliza a mulher vinculada ao matrimônio e à maternidade, as Amazonas encarnam a resistência, a independência e a força feminina fora dos espaços convencionais.

Jean Chavalier e Alain Gheerbrant (2024, p. 89) entendem que as Amazonas simbolizam a mulher que “em última análise, exprime a recusa da feminilidade e o mito da impossível substituição de sua natureza por seu ideal viril”. Essa leitura associa a figura da guerreira a uma transgressão ontológica, como se a mulher, ao assumir funções bélicas, tivesse de abrir mão de sua própria condição feminina, passando a ocupar um entrelugar simbólico – nem plenamente mulheres, nem reconhecidas como iguais aos homens. Tal interpretação ecoa em discursos do século XX, revelando uma permanência simbólica de longa duração, como mostra Svetlana Aleksievitch (2016) em suas entrevistas a mulheres que ativamente participaram das batalhas soviéticas na Segunda Guerra Mundial. Em dado momento, a autora cita a fala de um oficial alemão, que afirma que “nossa propaganda diz que não são mulheres que lutam no Exército Vermelho, mas hermafroditas” (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 54).

Nesse sentido, a imagem da Amazona, guerreira hermafrodita e matadora de homens, ilustra como as representações culturais podem operar como dispositivos de classificação de gênero. Ao situar a combatente em uma posição liminar – nem plenamente mulher, nem equivalente ao homem –, tais narrativas reforçam a ideia de que o feminino só pode ser reconhecido dentro de fronteiras previamente estabelecidas.

Teresa de Lauretis (2019) aponta que o gênero é uma categoria de análise que organiza relações de poder a partir de diferenças percebidas entre os sexos biológicos; e, nesse caso, a deslegitimação da guerreira funciona como mecanismo de manutenção da ordem simbólica. A autora ressalta que as concepções culturais que classificam o feminino e o masculino como categorias complementares e excludentes, variam em cada sociedade, mas tendem a reiterar estruturas de desigualdade. Em outros termos, ser mulher ou ser homem não significa a mesma coisa em todos os contextos e essa classificação costuma ter um tom hierárquico. O sistema sexo-gênero, ou seja, a conexão de significados de gênero a determinadas características sexuais do corpo biológico, está sempre interligado aos fatores políticos e culturais. Lauretis (2019) pontua que o sistema é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significados variados a indivíduos inseridos na sociedade. As representações de

gênero, conforme sinaliza a autora, configuram posições sociais dotadas de significados diferenciais. Assim, ao classificar alguém ou algo como feminino ou masculino, não se enuncia apenas uma distinção biológica, mas também se aciona um conjunto de atributos sociais, culturais e simbólicos associados a cada uma dessas categorias.

Stuart Hall (2016) postula que o significado é sempre construído pela representação e não reside nos objetos em si, mas é produzido por meio das palavras utilizadas para descrevê-los, das formas de classificação e conceitualização, das narrativas que são contadas e das imagens que circulam socialmente. Os enquadramentos normativos que definem os papéis de gênero, portanto, são produzidos e reforçados pelas práticas de representação, isto é, pelos sentidos compartilhados, difundidos e disputados no espaço cultural. Uma lógica simbólica que evidencia que as imagens não apenas refletem realidades históricas, mas também produzem sentidos normativos que delimitam o que é aceitável ou desviante em termos de identidade de gênero e revelam continuidades entre mitos arcaicos e discursos modernos. Assim, a permanência simbólica que associa mulheres combatentes à anomalia – das Amazonas míticas às soviéticas do século XX – evidencia como imagens e narrativas produzem e reproduzem limites do que se entende por feminino e masculino, articulando memória cultural, poder e identidade.

AS IMAGENS DA GUERRA RUSSO-UCRANIANA

Entre o fim de 2021 e o início de 2022, forças militares russas ocuparam territórios ao longo da fronteira ucraniana. Moscou justificou a incursão alegando a necessidade de proteger as populações russófonas no leste da Ucrânia e impedir a expansão da Otan. A invasão, que começou em fevereiro de 2022, rapidamente se tornou um dos conflitos mais sangrentos e destrutivos da Europa desde a Segunda Guerra Mundial, com combates intensos, cidades bombardeadas e uma crise de larga escala. Segundo dados fornecidos pelo Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2024), 14,6 milhões de pessoas, mais de 40% da população ucraniana, precisam urgentemente de assistência humanitária.

As consequências deste conflito moldam o futuro dos dois países envolvidos e têm implicações significativas para a ordem internacional do século XXI. A guerra teve um impacto profundo nas relações internacionais, destacando a crescente polarização entre blocos liderados pelos EUA e por Rússia/China. O conflito reavivou preocupações com a segurança europeia e levou a um fortalecimento da Otan, com países como Suécia e Finlândia buscando adesão à aliança. A guerra também revelou a vulnerabilidade da

Europa em relação à dependência do gás russo, levando a esforços para diversificar as fontes de energia e investir em energias renováveis.

Assim como em outras guerras deste século, a Guerra Russo-Ucraniana têm sido amplamente fotografada por agências internacionais de notícias, como a Associated Press (AP). Uma cobertura que, segundo Dork Zabunyan (2023), se distingue pela intensidade e pelo destaque que recebe em comparação a outros conflitos contemporâneos. Para o autor, essa ênfase midiática na guerra na Ucrânia revela motivações que vão além da mera documentação factual, respondendo a interesses geopolíticos e econômicos, além de refletir a centralidade do Ocidente (e de certa parcela dele) na hierarquização dos conflitos globais. O foco desproporcional atribuído a algumas guerras em detrimento de outras evidencia a lógica seletiva e estratégica que permeia a produção e circulação de imagens na mídia global.

Nesse sentido, as imagens, para além de informar, moldam percepções, influenciam opiniões públicas e justificam intervenções e posicionamentos políticos. A repetição de cenas de destruição e sofrimento humano, além de evocar solidariedade, reforça a ideia de uma ameaça à ordem internacional, validando ações políticas e econômicas contra o agressor. Influenciam, também, nas leituras e cosmovisões de sociedades fora do conflito, oferecendo paradigmas possíveis que, muitas vezes, reforçam estruturas sociais e desigualdades. Têm, assim, forte influência nos discursos narrativos vigentes. Por isso, na cobertura internacional do conflito as decisões sobre quais imagens divulgar são um assunto intenso e urgente (COLEMANN, 2022 apud PAVILIK, 2022), dado que a escolha das iconografias a serem difundidas consolida determinados regimes discursivos e, com isto, afeta condições sociopolíticas e materiais das populações, moldando formas de pensar e de compreender a realidade.

O emaranhado de elementos através dos quais as sociedades e os indivíduos dão sentido às violências da guerra e adaptam-se (no que diz respeito às práticas, linguagens e comportamentos) às situações extremas decorrentes dos conflitos forma o que Eduardo González Calleja (apud GUTIERREZ, 2022) denomina como cultura de guerra, parte constituinte das sociedades humanas através do tempo histórico (EINSTEIN; FREUD, 2005, p. 34). Regimes discursivos criados em tempos de conflito integram as culturas e afetam a maneira como o mundo é apreendido, moldando espaços de pensamento, legitimando práticas e formatando papéis sociais. As imagens, cada vez mais influentes nas esferas comunicativas, também agem nesse sentido (KELLNER, 2001). Por isso, as

imagens de guerra são cruciais para a formação dos paradigmas compartilhados que regem percepções e ideais de mundo mesmo em regiões ou tempos de paz.

A análise da influência imagética nas percepções e justificativas de ações políticas encontra sustentação em referenciais teóricos que compreendem a imagem como veículo de sentidos arquetípicos, simbólicos e afetivos. George Didi-Huberman (2013) ressalta que as imagens têm o potencial de condensar gestos e expressões do passado que retornam em novas conjunturas históricas, produzindo sentidos que articulam diferentes camadas de memória e temporalidade. O autor entende que o real é uma construção social mediada (inclusive midiaticamente), um ato criativo que molda paradigmas e cosmovisões. Neste contexto, as imagens jornalísticas ajudam a entender e a explicar a realidade material, ao passo que restringem as possibilidades de interpretação do mundo ao oferecerem modelos prontos que direcionam as compreensões. As representações de contextos de guerra refletem e dialogam com um repositório-chave de valores e significados culturais que organizam e regulam práticas sociais, influenciam condutas e geram efeitos reais e práticos.

Nesse sentido, as imagens não devem ser compreendidas como simples reflexos da realidade, mas como uma linguagem dotada de regras, gramática e vocabulário próprios, capazes de comunicar ideias e transmitirem narrativas ao longo do tempo. As *pathosformeln* – fórmulas de *páthos* ou emoção – funcionam como traços recorrentes que atravessam épocas e estilos, permitindo registrar e comunicar estados afetivos intensos de forma muitas vezes inconsciente, constituindo um conjunto mnêmico de representações materiais disponíveis para acionamento simbólico e interpretativo. Aby Warburg (2015) descreve essas fórmulas iconográficas como superlativos de uma linguagem gestual, ou seja, formulações carregadas com o máximo da experiência que funcionam como palavras primordiais da gesticulação apaixonada. Uma *pathosformel* é, portanto, um “traço significante, um traçado em ato das imagens antropomórficas do Ocidente antigo e moderno” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 173). É um modelo heurístico que permite a articulação de detalhes e a leitura da permanência de gestos e expressões que transpassam estilos artísticos, culturas e temporalidades.

Leandro Lage (2023, p. 327) aponta que “reunir imagens tendo como eixo balizador as fórmulas de *páthos* pressupõe organizá-las a partir das cargas afetivo-emocionais que elas compartilham entre si e dão a ver, de alguma maneira, em suas formas expressivas acionadas pela experiência visual que instituem”. Além disso, ao considerar a relação fenomenológica das formas e da cultura material, assim como os conteúdos simbólicos, a ideia de fórmulas de emoção ressalta a impossibilidade de separar forma e conteúdo, uma

vez que, como aponta Giorgio Agamben (apud DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 174), “designa a intricação indissolúvel de uma carga afetiva e uma fórmula iconográfica”. Essas fórmulas paradigmáticas de expressões visíveis de estados psíquicos são híbridas de arquétipo e fenômeno, de primeira vez e de repetição (LISSOVSKY, 2014), e ressaltam a capacidade das imagens de transmitirem ao observador toda a energia do sentimento contido na cena retratada, funcionando como desencadeadoras de reações afetivas. Ou seja, por meio das *pathosformeln* pode-se interagir com as imagens e reconhecer sentimentos sem a necessidade de que o criador e o observador compartilhem da mesma cultura ou linguagem verbal. As fórmulas de emoção são um idioma comum, comungado entre imagens de diferentes materialidades, localidades e temporalidades, baseadas na comunicação gestual e expressiva para criar discursos e narrativas visuais.

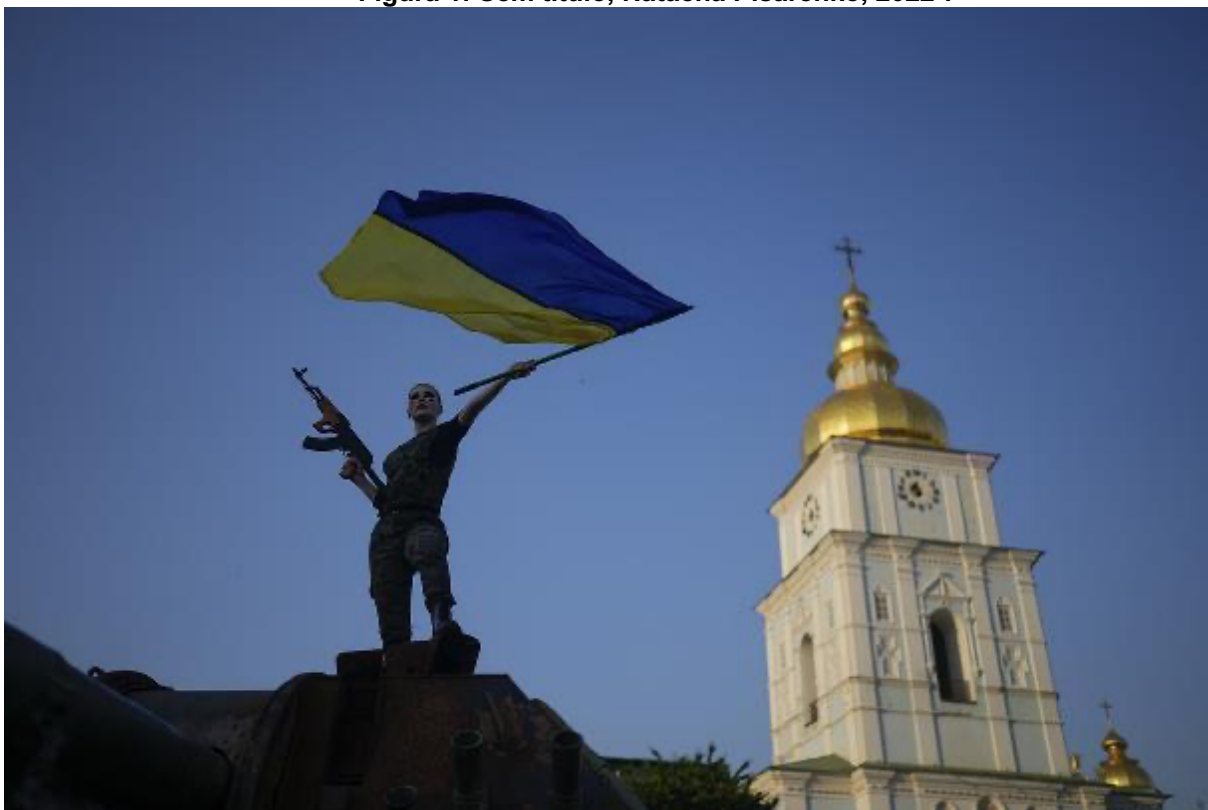
As fórmulas emotivas transmitem saberes sobreviventes, deixando rastros e complexificando o tempo da cultura. Uma sobrevivência cuja intensidade varia, podendo “desaparece[r] num ponto da história, reaparece[r] muito mais tarde, num momento em que talvez não fosse esperada, tendo sobrevivido, por conseguinte, no limbo ainda mal definido de uma ‘memória coletiva’” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 55). Da mesma forma, para Aby Warburg (2015), o conceito de sobrevivência (*nachleben*) desafia a noção linear e progressista da história da arte, propondo que imagens, gestos e símbolos do passado persistem, se transformam e ressurgem em contextos inesperados. Rompendo com o modelo desenvolvimentista de história, as sobrevivências sugerem que as imagens resultam de movimentos e processos culturais de sedimentação simbólica e têm sua própria temporalidade. Elas não apenas configuram os tempos da memória, como também utilizam dos sedimentos de experiências passionais do passado. Ao se apropriar de concepções de gênero e *pathosformeln* consolida a comunicação imagética é facilitada uma vez que as possibilidades interpretativas se restringem.

Nas imagens, passado, presente e futuro se interconectam, constituindo um tempo próprio e singular. “As imagens não estão fechadas em si mesmas, como mônadas: elas se abrem para processos de constelação” (WAIZBORT, 2015, p. 18). Ao olharmos para uma imagem no presente, acionamos toda uma carga mnêmica formada por outras imagens, textos diversos e experiências pessoais e compartilhadas que influencia diretamente na interpretação final. O passado, enquanto carga cultural, age como uma bússola que nos direciona para determinadas formas de compreensão.

AS AMAZONAS UCRANIANAS

Na cobertura da Associated Press, as mulheres combatentes aparecem de forma pontual. Em uma destas imagens, de autoria da fotógrafa Natacha Pisarenko, uma mulher se projeta para o alto, a angulação (de baixo para cima) informando que a personagem é uma figura heróica e grandiosa (Figura 1). Sua mão esquerda ostenta a bandeira ucraniana, amarelo e azul tremulando sobre o céu cerúleo ao fundo. Na mão direita, uma AK-47 evoca a sensação de perigo e caracteriza a personagem como uma guerreira. Ao fundo, a torre do Mosteiro de São Miguel das Cúpulas Douradas localiza geograficamente a imagem. Construído em 1050, o Mosteiro foi danificado durante a invasão mongol, em 1240, e, reformado ao longo do século XVI, tornou-se gradualmente um dos mosteiros mais populares e ricos da Ucrânia, sendo, ainda hoje, um importante marco arquitetônico (PAVLOVSKY; ZHUKOVSKY, 2004).

Figura 1: Sem título, Natacha Pisarenko, 2022².



Disponível em: <https://apimagesblog.com/russia-ukraine-war-drafts/2022/6/17/a-week-of-ruins-and-ruined-lives-in-ukraine>.

A mulher na fotografia tem apenas um dos seios demarcados em contraste com céu iluminado, intensificando sua comparação com as Amazonas, uma vez que é parte da mitologia construída em torno destas mulheres a retirada do seio esquerdo para facilitar o

² A legenda diz: "A woman brandishes a Ukrainian flag on top of a destroyed Russian tank in Kyiv, Ukraine, Friday, June 10, 2022. (AP Photo/Natacha Pisarenko)"

manejo do arco e flecha (JUNQUEIRA, 2023). Embora essa história não tenha fundamentos na realidade tangível, muitos artistas se apoiaram nessa característica, sendo que a própria palavra Amazona pode ser derivada do emprego das partículas gregas α/a (fora, sem) e $\mu\sigma\tau\acute{o}\varsigma/mast\acute{o}\varsigma$ (seio). Na gravura de Nicolas Beatrizet (1559), as guerreiras são retratadas desta forma, tendo os seios esquerdos marcados, ressaltando sua ausência (Figura 2). Novamente, essa característica reforça a compreensão das guerreiras como seres intermediários, não sendo interpretadas nem como mulheres completas, nem como homens. Esse sentido é reforçado, na fotografia de Pisarenko, pelo vestuário e corte de cabelo da personagem, que a aproximam da iconografia do soldado contemporâneo, com seus cabelos cortados rente ao crânio, suas roupas largas e de tecido camuflado e suas pesadas botas negras.

Figura 2: *Speculum Romanae Magnificentiae: Batalha das Amazonas*, Nicolas Beatrizet, 1559.



Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/speculum-romanae-magnificentiae-battle-of-the-amazons-0008/VAGNY3z-2zfWpQ>.

A gestualidade da personagem de Pisarenko mimetiza o quadro *A Liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix (Figura 3). Na obra que remete à Revolução Francesa de 1789, a Paris tomada pelos manifestantes é identificada pela silhueta da Catedral de

Notre Dame ao fundo, com sua arquitetura gótica escondida pela fumaça. No primeiro plano, homens atravessam uma barricada de paralelepípedos e vigas, pisoteando os corpos dos soldados mortos retorcidos ao chão. No centro, a figura feminina da Liberdade, uma mulher idealizada, de cabelos cacheados, descalça, com seu torso desnudo deixando a ver seus seios arredondados. Com a mão direita, a Liberdade ostenta uma bandeira francesa, o tecido vermelho, branco e azul, emblema da V República, tremula ao vento. Na mão esquerda, uma baioneta aponta para o céu, símbolo da luta armada que se desenrolou em território francês.

A mulher na tela de Delacroix não é uma figura humana e não tenta representar as mulheres francesas que lutaram na busca por seus direitos. A Liberdade alude à deusa grega Vênus de Milo, revelando o caráter romântico da pintura. Nas palavras de Marina Silveira Lopes e Chaeny Silva Souza (2023):

Delacroix invisibilizou a mulher revolucionária trazendo para a cena central de sua obra uma figura clássica, apenas uma demonstração a mais de um apagamento sistemático intencional. É essa clareza de percepção que torna essencial a pergunta: Onde estavam as mulheres nas revoluções burguesas impulsionadas pelo iluminismo? O que se vê na obra não é a representação de uma revolucionária, porém a personificação da emancipação e autonomia do povo francês, conquistadas por homens (Lopes e Souza, 2023, p. 79)

Figura 3: *A Liberdade Guiando o Povo*, Eugène Delacroix, 1830.



Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Eugène_Delacroix_-_La_liberté_guidant_le_peuple.jpg.

Na fotografia de Natacha Pisarenko vê-se uma mulher real, mas ainda assim uma figura idealizada. Diferente da tela de Delacroix, a fotografia de Pisarenko representa uma guerreira real, que existiu na materialidade. Segundo Roland Barthes (1987), a fotografia possui um vínculo inquebrável com a realidade, já que é uma prova direta da existência de algo diante da câmera em determinado instante. O autor propõe que o conceito de “isso foi”, a ideia de que uma fotografia é uma prova direta de que algo realmente existiu em um momento específico no passado, é o que a distingue de outras formas de arte, como a pintura. Ao mesmo tempo, a anacronia presente nas imagens, sejam elas fotografias, pinturas ou desenhos, conecta os sentidos agregados à Liberdade de Delacroix à Amazona de Pisarenko. A legenda identifica a guerreira da fotografia apenas como “uma mulher”, reafirmando que sua identidade não é relevante para a interpretação pretendida. Assim como a Liberdade simboliza a emancipação francesa, a Amazona que carrega a bandeira

ucraniana torna-se um símbolo universal das mulheres que pegam em armas e lutam contra a invasão russa.

A mesma linha é seguida pela fotografia de Vadim Ghirda (Figura 4). Na imagem, uma “jovem mulher” aponta uma AK-47 para a câmera. Seu olhar direcionado para a lente encara o espectador, gerando neste uma sensação de tensão e vulnerabilidade que o aproxima da intensidade da situação bélica.

Figura 4: Sem título, Vadim Ghirda, 2022³.



Disponível em: <https://apimagesblog.com/russia-ukraine-war-drafts/2022/3/2/citizen-soldiers-train-to-repel-russian-troops>

O longo cabelo loiro que encobre a face da jovem da fotografia de Vadim Ghirda é o que demarca sua feminilidade. Este estilo de cabelo é frequente na caracterização feminina da cultura ocidental, indo de encontro aos quadros de Giovanni Segantini, de 1894; de Frank Cadogan Cowper, de 1907, e de Candido Portinari, de 1962. Os fios dourados caracterizaram estrelas da moda, como a modelo britânica Jean Shrimpton, ícone de beleza dos anos 1960, eternizada na fotografia de David Bailey, feita em 1970; e do cinema, como a atriz e modelo americana Shelley Smith, fotografada por Kourken Pakchanian, em 1973.

³ A legenda diz: “A young woman holds a weapon during a basic combat training for civilians, organized by the Special Forces Unit Azov, of Ukraine’s National Guard, in Mariupol, Donetsk region, eastern Ukraine, Sunday, Feb. 13, 2022. (AP Photo/Vadim Ghirda)”

Esse histórico iconográfico guia a identificação do gênero da personagem da foto de Ghirda (Figura 5).

Figura 5: Longos cabelos loiros como demarcação de feminilidade.



Fonte: produção da autora a partir de imagens do banco Google Art⁴.

Um dos primeiros registros do estilo de composição adotado na fotografia de Vadim Ghirda foi feito por Plínio, o velho, ao tratar de uma Minerva, deusa da sabedoria, das artes e das estratégias de guerra, pintada por Fâmulo, que “via o espectador independentemente de onde ele estivesse olhando” (PLÍNIO, O VELHO, apud GINZBURG, 2008, p. 75). A imagem original foi perdida, mas este mesmo olhar, definido por Serva (2020) como um gesto significativo que contém a essência da *pathosformel* warburguiana, sobrevive nas figuras frontais que tudo veem com o olhar de Minerva (Figura 6). É o olhar que o arqueiro com sua besta direciona ao observador nas gravuras de autoria desconhecida produzidas em 1430 e 1455. A mesma fórmula compõe o desenho de Jacques de Gheyn II, realizado em 1610; a gravura de Athanasius Kircher, feita em 1646, e a obra de Max Klinger, de 1903. Nestas imagens, “artifícios visuais inventados por pintores helenísticos” (GINZBURG, 2008, p. 95) são readaptados em um pós-vida que mescla a intensidade do olhar e da mira da arma, seja ela uma besta, um arco ou uma AK-47, direcionados ao espectador, prendendo sua atenção com a afronta simbólica.

⁴ Montagem composta por fragmentos de *Christian Goddess, or the Angel of Life*, Giovanni Segantini, 1894; *Vanity*, Frank Cadogan Cowper, 1907; *Santa Cecilia*, Candido Portinari, 1962; *Jean Shrimpton in Oscar de la Renta*, *Vogue*, David Bailey, 1970; *Shelley Smith in a Tweed Cardigan*, *Vogue*, Kourken Pakchanian, 1973. Disponível respectivamente em:

<https://artsandculture.google.com/asset/christian-goddess-or-the-angel-of-life-0006/mgF-lpl-bVh8FQ>

<https://artsandculture.google.com/asset/vanity-0004/oAFJGE8Q0QKw2g>

<https://artsandculture.google.com/asset/santa-cecilia/8wG9elkQifqrLg>

<https://artsandculture.google.com/asset/jean-shrimpton-in-oscar-de-la-renta-vogue-0001/pgH5bXFI9E7LLw>

<https://artsandculture.google.com/asset/shelley-smith-in-a-tweed-cardigan-vogue-0011/2QEZ6uETdgJHzw>

Figura 6: Olhar de Minerva.



Fonte: produção da autora a partir de imagens dos bancos Google Art e Wikimedia Commons⁵.

O olhar direcionado projeta uma conexão direta com o observador, ultrapassando as barreiras da representação para interpelá-lo ativamente. Na fotografia de Vadim Ghirda, essa herança visual se perpetua na jovem loira empunhando a AK-47, que, como a deusa Minerva, com seu olhar fixo e assertivo encara o espectador frontalmente. Aqui, a AK-47, célebre arma dos conflitos contemporâneos, substitui os antigos instrumentos de combate, como a besta ou o arco, gerando um efeito semelhante: o olhar firme e direto da jovem, alinhado com a arma, força o observador a confrontar a imagem, desafiando-o com sua presença.

A AK-47 compõe, também, mais uma fotografia de Vadim Ghirda, utilizada em duas matérias com a mesma legenda (Figura 7). Na imagem, mãos femininas com unhas coloridas encaixam um pente de munição na arma. O enquadramento fechado concentra o foco imagético no contraste entre as unhas pintadas com cores vivas e alegres e o metal escuro e desgastado da arma. Nos pulsos, um casaco colorido com estampas vibrantes se

⁵ Montagem composta por fragmentos de Arqueiro da besta, autoria desconhecida, 1430; *Jeu de cartes Hofämterspiel* (Hongrie, V : l'archer), autoria desconhecida, 1455; *The Archer and the Milkmaid*, Jacques de Gheyn II, 1610; *Study of perspective*, Athanasius Kircher, 1646; *Dedication (Widmung)*, Max Klinger, 1903.

Disponível respectivamente em:
<https://artifexinopere.com/wp-content/uploads/2021/11/Arbaletrier-Dessin-vers1430-Suddeutschland-Universitatsbibliothek-Erlangen-Nurnberg-.jpg>
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hofämterspiel_-_Ungarn_-_V_Schutz.png
<https://artsandculture.google.com/asset/the-archer-and-the-milkmaid-0005/MwGI0U6mmRkpjQ>
<https://artsandculture.google.com/asset/study-of-perspective-0001/yQHZeBgcyJW6sw>
<https://artsandculture.google.com/asset/dedication-widmung-0001/fwG8PngBTzz1fg>

estende e forma o fundo da fotografia. Entre todas as cores, a arma negra parece deslocada, fora de seu lugar. Mais uma vez, a legenda apresenta a mulher apenas como uma jovem, uma simbologia da estranha mistura entre a vida, representada pelas cores que compõem a figura feminina, e a morte, encarnada no metal gasto da arma de fogo.

Figura 7: Sem título, Vadim Ghirda, 2022⁶.



Disponível em: <https://apimagesblog.com/russia-ukraine-war-drafts/2022/4/9/10-weeks-of-ukraine-documented-by-vadim-ghirda>.

As unhas pintadas com esmalte colorido e vibrante são o principal indicativo do gênero da personagem. Seres humanos tingem as unhas desde, no mínimo, 3200 AEC (PROKOP, 2018). Unhas pintadas já foram parte das pinturas de guerra corporais de soldados, das estratégias visuais de diferenciação de classes sociais e dos atos pessoais de autocuidado e autoexpressão. Hoje, no Ocidente, ainda que hajam homens que pintem unhas, trata-se de algo mais comum (e normativamente mais aceito) às mulheres. Na fotografia de Vadim Ghirda, o esmalte colorido atua como uma marca do feminino e da individualidade da personagem, quase uma resistência silenciosa em meio ao rigor e ao contexto de conflito. Um reforço ao fato de que, por trás da arma, há alguém. Uma mulher,

⁶ A legenda diz: “A young woman handles a weapon during a basic combat training for civilians, organized by the Special Forces Unit Azov, of Ukraine’s National Guard, in Mariupol, Donetsk region, eastern Ukraine, Sunday, Feb. 13, 2022. (AP Photo/Vadim Ghirda)”

com uma identidade única, com escolhas e gostos que remetem ao cotidiano fora do campo de batalha. Esse detalhe humaniza a personagem, quebrando o estereótipo de que o papel de combatente é incompatível com gestos tidos como femininos e de vaidade ou de expressão pessoal. A escolha da personagem por pintar cada unha com cores vivas e específicas indica uma personalidade vibrante, transparecendo uma individualidade que, mesmo na guerra, não se afasta da pulsão de vida.

Para Sigmund Freud (apud ALMEIDA; VICENTIN, 2019), a pulsão de vida, Eros, é uma força constante que requer ser satisfeita ou aplacada através da simbolização, da significação, ou da representação. Ligadas à preservação, à criação e à união, associadas aos instintos que promovem a continuidade da vida, essa pulsão motiva o ser humano a buscar prazer, satisfação e relacionamentos, promovendo a harmonia e a sobrevivência. É uma energia que leva à construção, ao desenvolvimento e ao crescimento, não apenas no sentido individual, mas também social e coletivo. Em suma, é a força que impulsiona as pessoas a viver, a se reproduzir e a criar laços sociais, contribuindo para o bem-estar e a expansão da vida. Na imagem de Vadim Ghirda a feminilidade alegórica surge em sua associação com a pulsão de vida, expressa pelas cores que compõem a figura da mulher.

Em contrapartida, Tânatos, a pulsão de morte, é a força que leva o indivíduo a buscar a inatividade, o fim do sofrimento e, em última instância, a morte. A pulsão de morte representa uma tendência ao retorno a um estado inorgânico, ou seja, uma busca inconsciente por cessação e repouso. Enquanto a pulsão de vida tende a construir e conectar, a pulsão de morte pode levar à destruição, à dissolução e à desintegração. Para Freud a psiquê humana é como um campo de batalha entre Eros e Tânatos, onde a pulsão de vida busca criar e preservar, e a pulsão de morte se manifesta no desejo de retornar a um estado de inércia, buscando alívio e liberdade do sofrimento.

Esta segunda imagem de Vadim Ghirda flerta com o contraste pulsional presente nos sujeitos e, principalmente, refletido na sociedade. A vida, representada pela mulher com suas cores vibrantes, contrasta com a morte, simbolizada pela AK-47, a arma mais popular nos conflitos bélicos desde sua criação, em 1949. A imagem representa visualmente o embate que Freud descreve como inerente à condição humana. Na imagem, a jovem com suas unhas pintadas encarna a pulsão de vida, carregando consigo a expressão da individualidade, da identidade e da resistência que, mesmo em cenários de guerra, encontra modos de se manifestar. Suas cores e sua presença simbolizam a busca pela continuidade e pela afirmação de uma existência singular em meio ao caos. Em oposição, a AK-47 que ela segura representa a pulsão de morte, como uma ferramenta de destruição e violência.

A AK-47, com seu histórico de presença em conflitos armados, se tornou um símbolo quase universal do lado destrutivo da humanidade, da propensão à agressividade e à autodestruição. A arma traz à tona a ideia de morte e cessação, em um claro contraste com as cores e a vitalidade da personagem. Esse jogo visual e simbólico entre o desejo de preservar a vida e a pulsão que impele à destruição espelha um dilema fundamental da sociedade e dos indivíduos. A imagem trata do paradoxo que assombra a humanidade: a coexistência da criação e da destruição, da paz e da guerra, em uma batalha incessante que se reflete nos conflitos bélicos.

Estas representações de guerreiras optam por não as mostrar em ação, evitando cenas explícitas de combate ou batalhas em andamento. Em vez disso, o foco recai sobre os momentos de preparação do conflito, capturando instantes de treinamento ou ações que precedem o enfrentamento direto. A guerra é evocada pela presença de armamentos que sugerem o contexto de violência iminente. Ao evitar cenas de confronto, essas imagens reforçam certos estereótipos de feminilidade já traçados pela iconografia bélica, colocando as mulheres em posições militares de preparação, mas raramente em ação direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença feminina nos conflitos bélicos, um fenômeno tão antigo quanto a própria guerra, é continuamente moldada e interpretada por poderosos sistemas de representação simbólica e cultural. Stuart Hall (2016) entende que a representação constitui um processo ativo de produção de sentidos, no qual discursos, imagens e práticas sociais participam da construção do que é reconhecido como real, possível e normativo. Em outras palavras, a representação opera regimes de visibilidade e inteligibilidade que organizam formas de perceber, classificar e valorizar sujeitos e experiências, definindo o que pode ser dito, mostrado e legitimado em cada contexto histórico. Teresa de Lauretis (1994) acrescenta que o gênero não corresponde a uma identidade estável ou pré-existente, mas a uma prática discursiva e cultural incessantemente produzida, repetida e reinscrita por meio de corpos, narrativas e representações.

Enquanto regime representacional, as distinções de gênero atuam como dispositivos simbólicos que descrevem diferenças sexuais e papéis sociais, participando ativamente da sua produção e normatização. As representações de gênero são terrenos no qual se disputam sentidos e identidades, incidindo tanto sobre a materialidade dos corpos quanto sobre os modos de narrar e imaginar o social. Assim, gênero e representação convergem enquanto tecnologias culturais que moldam a inteligibilidade dos sujeitos,

instaurando continuidades entre imagens, discursos e práticas que, ao mesmo tempo, refletem e prescrevem posições possíveis no espaço social.

A Guerra Russo-Ucraniana serve como um exemplo contemporâneo de como a produção e circulação de imagens na mídia moldam ativamente percepções e justificam posicionamentos políticos e econômicos, refletindo interesses geopolíticos e uma hierarquização seletiva dos conflitos globais. Nesse contexto, a análise das fotografias de guerreiras ucranianas revela a permanência de arquétipos e *pathosformeln* que conectam o passado ao presente, tanto no que diz respeito às iconografias bélicas, quanto nas representações e significados gendrados.

A fotografia de Natacha Pisarenko (Figura 1) apresenta uma mulher em pose heroica, mimetizando a Liberdade de Delacroix e a mitologia das Amazonas (com a demarcação de um único seio), transformando-a em um símbolo universal da resistência ucraniana. Embora seja uma mulher real, sua representação é idealizada, reforçando a natureza alegórica da figura feminina na guerra. A relação com as Amazonas, figuras de transgressão ontológica, reforça a ideia de que a guerra é um espaço masculino, e que as mulheres que participam ativamente dos conflitos abrem mão de características tradicionais do feminino.

A primeira imagem de Vadim Ghirda (Figura 4), por sua vez, atualiza a fórmula do olhar de Minerva para criar uma tensão imediata e uma conexão direta, lançando mão de uma antiga *pathosformel* que atravessa séculos e culturas. Já a segunda fotografia de Ghirda (Figura 7), ao destacar as unhas pintadas em contraste com a AK-47, visualiza o embate freudiano entre as pulsões de vida e morte. Esse detalhe humaniza a personagem, quebrando o estereótipo de que o papel de combatente é incompatível com traços de feminilidade e autoexpressão.

As duas fotografias destacam traços de feminilidade cristalizados no pensamento ocidental, ressaltando o gênero das personagens a partir de características como os longos cabelos loiros e as unhas coloridas. Nelas, as mulheres são apresentadas portando armas, mas em momentos de treinamento que antecedem o combate efetivo. Essa ênfase contribui para a perpetuação de uma narrativa que as distancia do protagonismo bélico, posicionando-as como integrantes de uma segunda linha de defesa, mais próximas da condição de auxiliares do que de combatentes centrais. Ademais, as representações destas guerreiras reforçam construções sociais que vinculam a feminilidade a valores como beleza, auto-cuidado e preservação da vida, mesmo em cenários marcados pela destruição e pela violência da guerra.

Por fim, as fotografias de guerreiras ucranianas produzidas pela AP apoiam-se em sentidos normativos que restringem possibilidades interpretativas, evidenciando como os mitos arcaicos e os discursos modernos se interligam para moldar concepções de gênero e memória cultural. A análise imagética revela que as *pathosformeln* e as construções de gênero, ao serem acionadas, conectam a carga mnêmica do passado com as interpretações do presente, operando como matrizes de inteligibilidade que orientam a forma como a realidade contemporânea é percebida, narrada e legitimada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados). **Ukraine emergency**. 2024.
- ADAMS, David B.. **Why There Are So Few Women Warriors**. Behavior Science Research, vol. 18, n. 3, 1983.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A Guerra não tem rosto de Mulher**. Companhia das Letras, 2016.
- ALMEIDA, Rogério Miranda de. VICENTIN, Enio Clovis. **Pulsões de vida, pulsões de morte e compulsão à repetição**. Helleniká - Revista Cultural, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 55-68, 2019.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formar, figuras, cores, números**. Editora José Olympio, Rio de Janeiro, 2024.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg** Tradução de Vera Ribeiro. Editora Contraponto, Rio de Janeiro, 2013.
- EINSTEIN, A.; FREUD, S.; VENTURA, D.; SEITENFUS, R. **Um diálogo entre Einstein e Freud: por que a guerra?**. Santa Maria: Fadisma, 2008.
- GUTIÉRREZ, Rodrigo Moreno. **La cultura de guerra de las independencias iberoamericanas: perspectivas y posibilidades de estudio a partir del caso mexicano**. Almanak, Guarulhos, n° 31, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-463331ef00522> . Acesso em: 25 nov. 2023.
- GINZBURG, Caelo. **Medo, reverência, terror: quatro ensaios de iconografia política**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.
- HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Frederico Lourenço. Editora Penguin, 2013.

JUNQUEIRA, Nathalia Monseff. **O mito das guerreiras Amazonas: as práticas sociais femininas nos relatos da antiguidade.** Revista Enunciação. Seropédica, v. 8, nº 2, 2023.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia - estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

LAGE, Leandro Rodrigues. **Entre imagens e barricadas: Fotografia, sublevação e afetos indignados.** Revista Eco-Pós, vol. 26, n. 2, p. 314–336, 2023.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p.121-155.

LISSOVSKY, Mauricio. **A vida póstuma de Aby Warburg: por que seu pensamento seduz os pesquisadores contemporâneos da imagem?** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 9, n. 2, p. 305-322, maio-ago. 2014.

LOPES, Marina Silveira. SOUZA, Chaeny Silva. **A Riqueza das Nações e A Liberdade Guiando o Povo das Nações: o feminino de Adam Smith e de Eugéne Delacroix.** Revista Saberes Docentes, Juína-MT, Brasil, v.8, n.16, 2023.

PAVLIK, John V. **The Russian War in Ukraine and the Implications for the News Media.** Athens Journal of Mass Media and Communications, [s. l.], v. X, n. Y, p. 1-17, 2022. Disponível em: [https://www.athensjournals.gr/media/Pavlik\(2022\)-UKRAINE-MEDIA-04.pdf](https://www.athensjournals.gr/media/Pavlik(2022)-UKRAINE-MEDIA-04.pdf). Acesso em: 16 ago. 2022.

PAVLOVSKY, Vadym. ZHUKOVSKY, Arkadii. **Saint Michael's Golden-Domed Monastery.** Internet Encyclopedia of Ukraine, 2004. Disponível em: <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?AddButton=pages\S\A\SaintMichaelsGolden6DomedMonastery.htm> Acesso em: 16 ago. 2022.

PROKOP, Emily. **The Story Behind: The Extraordinary History Behind Ordinary Objects.** Beverly, MA: Page Street Publishing, 2018.

SERVA, Leão. **A fórmula da emoção na fotografia de guerra.** Edições Sesc, São Paulo, 2020.

WAIZBORT, Leopoldo. Apresentação. In: WARBURG, Aby. **Histórias de fantasma para gente grande.** Organização: Leopoldo Waizbort, Tradução: Lenin Bicudo Bárbara, Companhia das Letras, 1ª edição, 2015. p. 4-15.

WARBURG, Aby. **Histórias de fantasma para gente grande.** Organização: Leopoldo Waizbort, Tradução: Lenin Bicudo Bárbara, Companhia das Letras, 1ª edição, 2015.

ZABUNYAN, Dork. **A guerra na Ucrânia está acontecendo.** Revista Eco-Pós, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 85–106, 2023. DOI: 10.29146/eco-ps.v26i2.28178. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28178. Acesso em: 16 jun. 2024.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA AULA-OFICINA A PARTIR DA HISTÓRIA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: UNA
CLASE-TALLER BASADA EN LA HISTORIA AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Daiana Junqueira Moreira¹

Resumo: Este artigo propõe um diálogo entre Ensino de História, História Ambiental e Educação Ambiental. O objetivo central foi o desenvolvimento de uma proposta de prática pedagógica histórico-crítica para se trabalhar a História e a Educação Ambiental com turmas do 2º ano do Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta pesquisa pode ser classificada como exploratória, cuja metodologia baseou-se em uma revisão bibliográfica e pesquisa documental, na qual bibliografias pertinentes a temática ambiental e textos legislativos no âmbito federal foram analisados. Os resultados obtidos evidenciaram a importância do diálogo entre o ensino de História e Educação Ambiental para a construção de práticas pedagógicas efetivas, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental e a criação de experiências e expectativas de um futuro mais sustentável.

Palavras-chave: Prática de ensino; História Ambiental; Educação Ambiental; Educação Profissional e Tecnológica.

Resumen: Este artículo propone un diálogo entre la Enseñanza de la Historia, la Historia Ambiental y la Educación Ambiental. El objetivo central fue el desarrollo de una propuesta de práctica pedagógica histórico-crítica para abordar la Historia y la Educación Ambiental con grupos de 2º año de Educación Media de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Esta investigación puede clasificarse como exploratoria, cuya metodología se basó en una revisión bibliográfica y una investigación documental, en la cual se analizaron bibliografías pertinentes a la temática ambiental y textos legislativos a nivel federal. Los resultados obtenidos evidenciaron la importancia del diálogo entre la enseñanza de la Historia y la Educación Ambiental para la construcción de prácticas pedagógicas efectivas, contribuyendo al desarrollo de una conciencia ambiental y a la creación de experiencias y expectativas de un futuro más sostenible.

Palabras clave: Práctica docente; Historia Ambiental; Educación Ambiental; Educación Profesional y Tecnológica.

¹ Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pós-graduada em Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e mestranda em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora efetiva da rede estadual de ensino da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1197261333651167>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5423-1803>, E-mail: daiana.moreira.209@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é proveniente de uma pesquisa exploratória, cujo principal objetivo foi conhecer e aprofundar os estudos sobre as possibilidades de se trabalhar a História Ambiental e a Educação Ambiental nas aulas de História, a fim de dinamizar e estimular a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Vale salientar que o método científico é dedutivo, uma vez que busca analisar o problema de pesquisa do aspecto geral para o particular. Desta forma, reconhecendo a importância dos estudos precedentes sobre o tema, este trabalho sugere um novo olhar sobre o ensino de História, Educação Ambiental e práticas pedagógicas para uma educação transformadora. Logo, buscamos entender como a História Ambiental e a Educação Ambiental podem ser trabalhadas na EPT de nível médio, de forma que os conteúdos básicos do currículo e o tema transversal Educação Ambiental sejam contemplados.

O trabalho com turmas de Ensino Médio, assim como preconizam as DCN (2010; 2012) e a BNCC (2018), precisa dialogar com questões pertinentes às realidades regionais e locais, a fim de aproximar os conteúdos da Formação Geral Básica ao contexto sócio-histórico dos estudantes. Logo, a proposta de prática pedagógica construída neste artigo sugere novos olhares sobre conteúdos, metodologias, fontes e objetos educacionais para se trabalhar com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mais especificamente, com o componente de História do currículo oficial. Desta forma, este trabalho compreende a construção de uma proposta pedagógica no formato de Aula-Oficina, trabalhando a História Ambiental aliada à educação histórica, visando a compreensão e questionamento da racionalidade produtivista, bem como a importância da sustentabilidade e a formação integral dos estudantes.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos técnicos abrangem: pesquisa bibliográfica a partir de revisão da literatura especializada e pesquisa documental. Convém destacar que o grupo de fontes referentes à educação básica refere-se, respectivamente, aos seguintes normativos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997; 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Ambiental (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018); Base Nacional Comum Curricular (2018); Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro (2022).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção teórico-metodológica deste trabalho tem como ponto de partida reflexões iniciais ao redor da questão ambiental². Este debate, presente nas conferências mundiais do clima a partir de 1990, elucida alguns dos grandes desafios a serem enfrentados quando se busca analisar e redimensionar as formas como sociedade e natureza coexistem e se transformam. Conforme Martinez (2011, p. 29), no período supracitado, no Brasil, a questão ganhou espaço na mídia, em pesquisas científicas, nos movimentos sociais e, também, na educação escolar. Assim, entende-se que, nas últimas décadas, a ação humana tem sido um dos principais fatores de alterações ambientais imediatas e a longo prazo.

Destarte, surge a necessidade de debates e ações concretas para mitigar as consequências da ação predatória dos seres humanos sobre o meio ambiente. Frise-se que os caminhos para a superação desta problemática exigem soluções na esfera coletiva e individual, e isso passa necessariamente pela mudança de valores e atitudes nas interações humanas com o patrimônio ambiental. Por este meio, a educação escolar torna-se um dos importantes pilares que sustentam diferentes caminhos para a discussão desse tema. Logo, cabe indagarmos: como é possível, na educação básica brasileira, empreender ações que contribuam para que o corpo discente construa uma consciência ambiental e perceba os impactos decorrentes de suas ações no mundo, tanto a nível global, quanto local?

A percepção ambiental consiste em uma forma de interpretar o mundo, sobretudo no que concerne às relações entre meio natural e social, evidenciando a interconexão entre estas duas esferas para a coexistência na terra. Mormente, conforme as sociedades humanas se desenvolvem, aumenta, também, as formas de intervenção e exploração do espaço e dos recursos naturais. À medida que as sociedades ocidentais se industrializam, impõe-se o modelo econômico e comercial capitalista, cuja base de sustentação se pauta na reprodução do capital e maximização do lucro. Caracterizando-se, portanto, pela produção em larga escala para o mercado mundial, consumismo, produtivismo, mecanização da agricultura, uso intensivo do solo, agrotóxicos e pesticidas. Isto posto, “o capital separa os homens da natureza, em seu processo de produção/reprodução e impõe

² A questão ambiental pode ser definida como uma sucessão de barreiras de ordem cultural, material e socioeconômica que circunscrevem riscos concretos à qualidade da vida na terra, tanto para os humanos, quanto para a fauna e flora nativa (Martinez, 2005).

que o ritmo do homem não seja mais o ritmo da natureza, mas o ritmo do próprio capital” (Oliveira, 2002, p. 6). Esta lógica de consumo, para se manter, cria e recria índices de crescimento cada vez mais inalcançáveis e diretamente responsáveis por grande parte do esgotamento e destruição do mundo natural; agora transformado em recurso natural, ou melhor, em mercadoria. Nas palavras de Blenda Carvalho do Vale (2018):

Ocorre que os diferentes modos de apropriação da natureza vêm se transformando em propriedade privada capitalista, onde o interesse privado se sobrepõe ao interesse público. Na maior parte do tempo priorizando o dito desenvolvimento, que só beneficia uma parte da população (Vale, 2018, p. 6).

Neste sentido, conforme se constatou que a exploração depredatória da natureza implica desequilíbrio da biodiversidade dos ecossistemas, surge, também, uma preocupação sobre como os recursos naturais vêm sendo tratados nos últimos anos, sobretudo no Brasil. O Brasil é um país de proporções continentais que abarca uma gama de recursos de fundamental necessidade à sobrevivência humana como, por exemplo, variedade de ecossistemas, biodiversidade florestal, manguezais, restingas, amplos mananciais de água doce, etc. Contudo, a carência geral nas políticas públicas, o descumprimento da legislação de proteção ambiental e a falta de informação da sociedade civil sobre o tema representam uma grave ameaça ao meio ambiente e a vida da população. Por conseguinte, a partir da década de 1970, a hipótese de esgotamento dos recursos naturais se tornou um problema de proporções globais. Eis que ganham força movimentos sociais que visavam estabelecer alternativas de ocupação e que assegurassem, ao mesmo tempo, sustentabilidade e qualidade de vida. O conceito de sustentabilidade preconiza o uso qualitativo dos recursos naturais em proporções compatíveis com a capacidade de renovação do meio ambiente e que assegurem, ao mesmo tempo, o suprimento das necessidades humanas básicas e a qualidade de vida dos seres humanos e animais. Assim, a sustentabilidade é um processo que deve atingir a sociedade como um todo, incorporando a problemática da relação homem x natureza, a fim de que se promova um desenvolvimento a partir da sustentabilidade (Jacobi, 2003, p. 195).

O desenvolvimento, classificado como sustentável ou também chamado de codesenvolvimento, abrange cinco principais dimensões: sustentabilidade ambiental, econômica, espacial, cultural e social. Neste sentido, a *Agenda 2030* para o desenvolvimento sustentável, lançada em 2015, apresenta 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), que englobam propostas para a redução da pobreza, das desigualdades, e o comprometimento com os direitos humanos (Agenda 2030, 2015).

Este documento foi acordado por diversos líderes mundiais, com duração estimada entre 2015 e 2030, objetivando, sobretudo, garantir a paz e contribuir para uma economia estável, de modo que os recursos possam ser utilizados na busca pela proteção do meio ambiente. Todos os 17 objetivos consideram uma gama de problemas ambientais, econômicos e sociais existentes em todas as regiões do mundo e, como o Brasil também assinou o Pacto Global durante a Cúpula das Nações Unidas, tornou-se um compromisso em nível nacional. Assim, por meio do decreto nº 8.892, de 27 de outubro de 2016, que criou a Comissão Nacional para os Objetivos Sustentáveis, o Brasil buscou a internacionalização desses 17 objetivos, sua difusão e aplicação em ambientes formais e não formais de ensino (Brasil, 2016).

Não obstante, o paradigma ambiental conforma uma síntese dos impasses que compreendem não só a crise ambiental, mas também a crise civilizatória vivenciada no século XX e XXI. A superação destes problemas depende não só das soluções tecnológicas, mas também da adoção de mudanças profundas nos valores basilares das sociedades atuais, incidindo sobre a mudança nas concepções de natureza, desenvolvimento e relações de poder. O pensamento contemporâneo afasta fortemente a sociedade e a natureza, no campo da escrita da História, muitas vezes a natureza se torna um plano de fundo no qual as relações humanas se desenvolvem, ou, ainda mais grave, é percebida enquanto fonte de recursos disponíveis à ação humana (Worster, 1991). Vislumbra-se que é primordial a reformulação da relação homem-natureza, no sentido de construção de identidades que considerem os seres humanos não como indivíduos apartados do meio natural, mas como parte integrante deste meio, assim como as demais formas de vida. Atualmente, o estado da arte³ demonstra a necessidade de superação da fragmentação conceitual ao se estudar a problemática ambiental, revelando que pesquisas isoladas por área de conhecimento já não dão conta de explicar a realidade, sendo necessário, portanto, compreender os objetos de estudo em sua totalidade, considerando os aspectos físicos, biológicos, políticos, sociais e históricos. Desse modo, cabe repensarmos novas formas de agir individual e coletivamente, a fim de encontrar formas mais sustentáveis para a produção de bens, e isso passa impreterivelmente pela educação. Entre os diversos consensos internacionais, estabeleceram-se alguns dos principais objetivos da Educação Ambiental, descritos a seguir:

³ Discussão sobre o estado da arte em História Ambiental, disponível em: Solórzano; Oliveira; Guedes-Bruni, 2009.

1 - Consciência: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem uma consciência e uma sensibilidade acerca do meio ambiente e dos problemas a ele associados. 2 - Conhecimento: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a ganharem uma grande variedade de experiências. 3 - Atividades: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem um conjunto de valores e sentimentos de preocupação com o ambiente e motivação para participarem ativamente na sua proteção e melhoramento. 4 - Competência: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem competências para resolver problemas ambientais. 5 - participação: propiciar aos grupos sociais e aos indivíduos uma oportunidade de se envolverem ativamente, em todos os níveis, na resolução de problemas relacionados com o ambiente (Unesco 1977 *apud* Reigota, 1991, p. 35).

Neste sentido, a educação desempenha papel primordial na construção de uma consciência ambiental visando à construção de um mundo baseado nos princípios de justiça social e equilíbrio ecológico. Para isso, a Educação Ambiental, prevista em diversos dispositivos legais, no Brasil, contribui para criação de uma responsabilidade ambiental coletiva e individual a nível local, regional, nacional e global. Malgrado, é preciso reconhecer que a educação, sozinha, não é suficiente para a resolução de problemas tão complexos e estruturais relacionados ao meio ambiente mas, decerto, é um requisito para isso. Os problemas ambientais são também problemas sociais. Assim, as soluções dependem, também, de programas governamentais, saneamento básico, organização e mobilização dos movimentos sociais, redução do consumismo e novas formas de distribuição de riqueza (Gerhardt; Nodari, 2010, p. 71). No mais, a educação permite reforçar alternativas ambientalmente equilibradas para além da simples constatação dos males que ameaçam a natureza, evidenciando ações possíveis e diversificadas para a melhoria dos ambientes nos quais os estudantes vivem e interagem. Todavia, cabe indagarmos: qual a definição de Educação Ambiental, e como ela dialoga com o ensino de História Ambiental?

A educação ambiental é uma prática constante, na qual as sociedades tomam consciência do meio ambiente, adquirindo conhecimentos e valores que os tornam capazes de agir individual e coletivamente para resolver problemas presentes e futuros (Brasil, 2005). Assim, é um processo que pressupõe mudanças comportamentais, sociais e de valores que tem consequências diretas no exercício da cidadania e na prática social, refletindo-se na adoção de modos de vida mais sustentáveis e que sejam relevantes ao local de vivência (Carvalho, s/d). Em que pese, não se trata de transmitir informações fragmentadas, acríicas e dissociadas da realidade local, mas sim de desenvolver práticas pedagógicas que inter-relacionem os conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da experiência, ou seja, os conhecimentos extraescolares da vida prática dos alunos, de seu meio e de sua comunidade. Salienta-se que a perspectiva da Educação

Ambiental, hoje, parte da aproximação entre o conhecimento científico e a subjetividade dos sujeitos históricos, contemplando representações sociais e as formas pelas quais os estudantes enxergam e se relacionam com o meio que os cerca. Assim, há a troca de experiências e pontos de vista que tocam profundamente nos vínculos de identidade e nas relações estabelecidas com o entorno socioambiental. Suscitando, portanto, uma vinculação entre os processos educativos e a realidade cotidiana. Nas palavras de Dienes Januário de Souza:

[...] tudo isso deve ser feito sem a noção de que o aluno é um agente passivo que recebe um monte de informação inédita para compor uma consciência até então vazia. É preciso lembrar que o aluno já chegará à escola cheio de concepções e preconceitos sobre Meio Ambiente e sua preservação e, por isso, é extremamente necessário reconhecer o protagonismo do próprio educando como agente ativo e agente da gestão sustentável (Souza, 2019, p. 30).

Em resumo, com a expansão dos movimentos ambientalistas no Brasil, sobretudo após a década de 1970, cresceu, também, a preocupação das entidades governamentais com a institucionalização da Educação Ambiental. Reconhece-se, aqui, a importância dos textos de lei para a implementação da Educação Ambiental no âmbito da educação básica e da EPT. Um dos primeiros e mais importantes documentos a normatizar este processo foi a constituição federal de 1988 (Brasil, 1988), que determina, no inciso vi do § 1º do artigo 225, que o poder público deve promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, uma vez que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” No mais, entre 1997 e 1998 serão criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, em suma, também sugerem conteúdos, princípios e metodologias para se trabalhar a temática ambiental na educação básica. Portanto, esclarecem a importância de educar os brasileiros para a tomada de atitudes responsáveis, a fim de preservar um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado. Seu objetivo é instigar uma reflexão mais ampla acerca do papel da escola, com ênfase no ensinar e aprender, abordando, também, temas considerados essenciais para uma educação que atenda às necessidades do século XXI, com um projeto de educação para a formação humana e para o trabalho, sobretudo a partir de um currículo que abarque a formação básica e temas transversais (Silva; Pacheco, 2021, p. 17-19).

Além dos PCN, com a resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, tem-se a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Ambiental (DCN)⁴, que reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental nos sistemas de ensino e instituições de educação básica e superior. Assim, parte-se do princípio de que a terminologia Educação Ambiental se trata de um elemento estruturante que compreende a dimensão política e os valores e práticas para o cuidado com o meio ambiente local, regional e global. Posto isso, as DCN de 2012⁵ buscam sistematizar de forma clara e objetiva o conjunto de princípios e diretrizes da Educação Ambiental presentes na constituição, na LDB⁶ e nos demais dispositivos legais, com vistas a criar um referencial comum curricular para os sistemas de ensino⁷. Assim, o documento afirma que: “A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta” e, também, “para a construção de um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo” (Brasil, 2012).

Em conformidade com o artigo 225 da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996, Inciso II do artigo 32), dispõe sobre a necessidade de uma formação básica que permita a compreensão do ambiente natural e social. Em síntese, os currículos precisam abranger conhecimentos referentes ao mundo físico e natural, sobretudo para o entendimento do ser humano e do meio em que vive. De forma complementar, uma Política de Educação Ambiental (PNEA) foi instituída em 1999 e regulamentada em 2002 pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Assim, valemos da seguinte definição disposta no artigo 2 da Lei 9.795/1999 para definir Educação Ambiental, a saber: “A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999).

2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

⁴ As DCN surgem como uma tentativa de agrupar as principais propostas presentes nos normativos até então existentes, como os PCN e LDB (Brasil, 2010).

⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) também tratam, em momentos específicos, da Educação Ambiental.

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina e regulamenta a educação básica brasileira e seus respectivos sistemas de ensino (em nível federal, estadual e municipal). (Brasil, 1996).

⁷ Título I, parágrafo 2, inciso I da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010).

O Historiador e o professor de História, enquanto pesquisadores e formadores⁸ de opinião, não estão isolados das influências de seu tempo⁹. Dessa maneira, ao abordar o passado com perguntas do presente, não estão alheios aos debates sobre a temática ambiental e a Educação Ambiental. Posto isso, a Educação Ambiental, enquanto tema transversal e interdisciplinar, a ser trabalhado na EPT, em nível de Ensino Médio, deve se fazer presente nas aulas de História e pode contribuir diretamente para a formação integral de cidadãos conscientes e capazes de tomar decisões visando o bem-estar coletivo. Apesar de a organização tradicional do saber ocorrer por disciplinas, o mundo real não chega até nós de maneira “disciplinaria”. Assim, é preciso que, mais do que transmitir dados e informações, a escola seja uma oficina onde se produz conhecimento por meio da pesquisa e da prática pedagógica, trabalhando com a formação de competências, valores e o desenvolvimento de habilidades¹⁰. Assim como a família e comunidade, a escola desempenha papel fundamental na formação da identidade dos estudantes nos dias atuais. Logo, entende-se que uma de suas grandes tarefas seja ofertar um ambiente educacional saudável e que estimule o protagonismo juvenil, em outras palavras, a cultura escolar precisa adequar-se àquilo que se espera que os estudantes aprendam (Forquin, 1997, p. 9-26).

Nesta lógica, o sentido educativo, político e ético da EPT de nível médio é perceptível em seu papel estratégico e nos impactos positivos para o desenvolvimento regional, local e na redução das desigualdades socioespaciais que, em rede, repercutem no cenário nacional ao expandir a oferta de um ensino gratuito, público e de qualidade, independentemente da origem étnica, religiosa, racial e socioeconômica dos estudantes. Nesta acepção, a EPT objetiva a superação da dicotomia entre trabalho intelectual (teoria/ciência) e trabalho manual (técnica/execução), a partir de propostas educacionais que incorporem a dimensão intelectual ao mundo do trabalho, derrubando, portanto, as barreiras existentes entre o ensino técnico e o científico produzido pela divisão social do trabalho (Pacheco, 2020). Assim, entender o trabalho como princípio educativo pressupõe o reconhecimento de que somos sujeitos históricos-sociais e, desta feita, criamos nossa condição de existência a partir da ação sobre o meio que nos cerca. Logo, a aprendizagem

⁸ O papel do docente enquanto formador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, disponível em: Tardif; Lessard; Lahaye, 1991.

⁹ O lugar social do historiador, disponível em: Certeau, 1982.

¹⁰ Conforme o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (2010, p. 31), a educação integral ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

em Educação Ambiental precisa considerar o trabalho enquanto elemento constitutivo do conhecimento e da cultura que nos cerca e como condição da existência humana na terra. Eis a importância de se utilizar exemplos concretos da vida prática dos alunos para o ensino de questões pertinentes ao tema meio ambiente. O trabalho é um ato inerente à existência humana, mas também é reflexo das práticas sociais, políticas e econômicas de determinado modo de produção e, portanto, carregam os valores e problemas de seu tempo histórico (Silva; Pacheco, 2021, p. 12-13).

Conforme o pesquisador em educação Bernard Charlot (2014, p. 74), só aprende quem desenvolve uma atividade reflexiva e, para isso, é preciso que o aprendizado seja significativo. Nesta perspectiva, a questão ambiental deve estimular nos alunos a reflexão sobre problemas que permeiam o cotidiano, a localidade, o regional e o global. Logo, a identificação e a resolução de problemas locais podem ser estratégias metodológicas para a prática de ensino e, além disso, instrumentos privilegiados para a Educação Ambiental. Dessarte, é possível se apropriar dos saberes estudados, provocando a sensibilização e a mudança de comportamento. De forma complementar, essa “sensibilização” dos alunos acerca do meio ambiente, muitas vezes, acaba por ser demasiado simplista, ao entender a natureza como elemento isolado da vida e um depósito de recursos passível de exploração. Eis que se evidencia a difícil tarefa de questionar a racionalidade produtivista fruto do pensamento hegemônico ocidental que acaba por apartar cultura e natureza. Neste sentido, no artigo *Uma História para o futuro: o desafio da Educação Ambiental para o ensino de História*, Carvalho (s/d) discorre sobre a necessidade de uma abordagem processual da relação humana com a natureza que considere outras racionalidades, para além da produtivista, nas palavras do autor:

Quando transformamos a História em uma linha contínua e homogênea de destruição ambiental, na verdade matamos a História, pois acabamos com a diferença. Perceber as diferentes racionalidades que conduziram e conduzem nossa relação com a natureza é fundamental. Não apenas para compreendermos melhor o passado, mas também, para podermos produzir alternativas para o nosso futuro (Carvalho, s/d, p. 7).

Nesse íterim, o processo de ensino-aprendizagem com enfoque na História Ambiental precisa construir, com os estudantes, narrativas que considerem a dimensão ambiental, não só para uma reinterpretação do passado, mas também para a produção de expectativas de futuros possíveis e mais sustentáveis.

Nesse caminho, a Educação Ambiental e a História Ambiental compartilham visões semelhantes. Na História Ambiental, elementos naturais são percebidos como “sujeitos da História”, agentes na interação existente entre sociedade e natureza, unindo o que está separado apenas pelo pensamento

humano. A Educação Ambiental também busca desfazer essa disjunção, para uma compreensão mais complexa do ambiente, tendo em vista a produção de uma nova racionalidade ambiental (Carvalho, 2016, p. 54-55).

Nesta lógica, os seres humanos produzem a realidade que os cerca e, portanto, são capazes de atuar para a sua transformação. Para isso, é relevante ressaltar que a educação significativa parte de aspectos da realidade imediata dos alunos, ou seja, das realidades locais que comportam aspectos de suas raízes culturais, identitárias, étnicas e religiosas. Nessa ótica, a aprendizagem significativa tem lugar quando os estudantes percebem o saber construído como relevante para seus próprios propósitos. Logo, o universo mais próximo transforma-se em campo de experiências, no qual os saberes adquirem significado e podem ser trabalhados a partir de uma perspectiva micro para a macro. Isto posto, partindo-se de questões locais, trabalhar-se-á não só com o conceito de regionalidade, mas também debates de interesse global. Dessa forma, a organização das aprendizagens e o currículo devem proporcionar oportunidades para que os educandos mobilizem os conhecimentos sobre o meio ambiente, objetivando a transformação da realidade, sobretudo ao estimular a participação ativa dentro e fora da escola (Carvalho, 2016).

Segundo Silva e Castilho (2021), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), enquanto instituições mistas de educação básica, superior e profissional *multicampi* (Lei 11.892, 2008), devem organizar seu planejamento pedagógico, conforme artigo 12 da LDB (1996), por meio da criação de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI), elemento integrante de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Brasil, 2008). Ademais, por sua peculiaridade enquanto instituição de educação básica e *multicampi*, o Instituto Federal Fluminense (IFF), para além de seu PPI e PDI, conta, também, com a presença de Proposta ou Projeto Político Pedagógico (PPP) dos *campi* e da Reitoria¹¹. Logo, é possível depreender que o planejamento dessas instituições pressupõe o entendimento da realidade regional na qual estão inseridas, considerando a complexidade econômica, social, geográfica, ambiental, tecnológica e estrutural que se refletem na construção do PDI, PPI e, em alguns casos, no PPP individual por *campus*. Neste sentido, o trabalho com temas ambientais, nos IFs, considera a articulação entre a dimensão local e a global, buscando-se a mobilização de conceitos e procedimentos que aproximem teoria e prática. Afinal, nem a teoria, nem a prática, isoladamente, são capazes de produzir

¹¹ Disponível em: Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <[Projeto Político-Pedagógico Institucional \(PPPI\) — Portal IFFluminense](#)>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

conhecimento. Isso significa que os temas abordados precisam ser precedidos, primeiramente, de uma compreensão acerca do que é vivenciado no cotidiano analisado, do local para o mundial, com o fito de construir uma base de entendimento a partir da qual seja possível orientar-se. Assim, a transversalidade do processo permite que cada professor, conforme as especificidades de sua área de ensino, selecione conteúdos pertinentes e adequados ao trabalho com o tema meio ambiente. Logo, o currículo oficial é contemplado, assegurando os direitos de aprendizagem dos estudantes e seu contato com os conhecimentos disciplinares, ao mesmo tempo em que constroem uma consciência ambiental a partir das relações interpessoais que se desenrolam no currículo real.¹²

2.2 HISTÓRIA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A partir da década de 1970, nos EUA, fala-se em uma prática historiográfica distinta, a de uma História Ambiental enquanto campo de pesquisa que surge a partir de novos desafios epistemológicos, abordagens, fontes e métodos. Segundo Donald Worster (1991, p. 199), a História Ambiental emerge com o início dos movimentos ambientalistas e das conferências mundiais que tratam a crise ambiental, nascendo, portanto, a partir de um objetivo moral. Assim, este campo de pesquisa busca compreender historicamente os processos de interação sociedade-natureza ao longo do tempo.

Seu objetivo principal se tornou aprofundar nosso entendimento de como seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu meio ambiente natural e inversamente, como eles afetaram esse meio e com que resultados (Worster, 1991, p. 199-200).

Nessa perspectiva, aduz o autor que a História Ambiental investiga o papel e o lugar da natureza na vida humana. Em termos simples, estuda os discursos, interpretações e as explicações que os seres humanos elaboram sobre a natureza e as mudanças ambientais. Valendo-se das proposições apresentadas por José Augusto Pádua, em seu artigo *As bases teóricas da História Ambiental* (2010); a História Ambiental, enquanto campo historiográfico, desenvolve-se conjuntamente ao debate público dos movimentos ambientalistas. Logo, as produções científicas, assim como diversas outras, influenciam e são influenciadas pelas demandas sociais. Ao traçar uma análise da construção da sensibilidade ecológica no mundo moderno, o autor afirma que a “natureza se apresenta cada vez mais como algo em permanente construção e reconstrução ao longo do tempo,

¹² O currículo é uma confluência de saberes permeada por relações de poder e apropriações do passado, que expõe conflitos internos e externos às instituições educacionais. Perpassado por intencionalidades, o currículo se manifesta através de diferentes campos de operações, a saber: o currículo formal, currículo real e currículo oculto (Monteiro, 2001).

distante da visão tradicional de uma realidade pronta e acabada, que serviria de referencial estável para a agitação do viver humano” (Pádua, 2010, p. 88).

Nessa exegese, o autor reafirma a necessidade de se buscar formas menos dualistas para o entendimento das relações entre cultura e natureza, uma vez que, todos os elementos se encontram profundamente interligados na experiência coletiva. É nesse sentido que a História Ambiental deve ser entendida como a ampliação da análise histórica, incorporando a dimensão ambiental às demais dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, a fim de construir uma abordagem mais ampla, sobretudo ao abrir novas perspectivas para a análise de antigos problemas historiográficos (Pádua, 2010, p. 94). Desse modo, para o autor, a História Ambiental é um campo de investigação aberto e não reducionista das interações entre os sistemas sociais e os sistemas naturais ao decorrer do tempo; considerando a complexidade das sociedades humanas e a historicidade dos ambientes urbanos e rurais. Posto isso, sua obra nos fornece as bases teóricas para pensar a História Ambiental enquanto campo de pesquisa não determinista e de caráter interdisciplinar, visto que dialoga com as demais ciências, como a geografia, sociologia, biologia, economia, etc.

Esse é um debate fundamental para o processo de incorporação do meio ambiente nas aulas de História da educação básica, visto que o entendimento do docente sobre o que é a natureza influencia a sua abordagem sobre o tema e a relação com o passado histórico. Neste sentido, depreende-se que, em um mundo globalizado, a construção de uma consciência sustentável torna-se elemento basilar para a formação do cidadão responsável.

Os temas e problemas ambientais contemporâneos são também sociais, políticos e culturais. Olhá-los exclusivamente no âmbito do tempo presente ou na perspectiva biológica e ecológica, pode gerar uma visão parcial e inconsistente da realidade e do problema. Os historiadores e os professores de História têm a contribuir nos debates e embates atuais (Gerhardt; Nodari, 2010, p. 61-62).

Assim, na perspectiva de Gerhardt e Nodari (2010, p. 68), a questão ambiental, entendida como resultado das escolhas, valores e ações humanas do passado, possui temporalidades que os professores podem explorar nas aulas de História. No mais, a historicidade das questões regionais são profícuas para a identificação das mudanças e permanências que influenciam e moldam o entorno conhecido pelos estudantes. Para os autores, é preciso esclarecer que as sociedades humanas vivenciaram diferentes formas

de se relacionar com o meio ambiente e que as relações que desencadearam a crise ambiental contemporânea são fruto da cultura na qual estão imersos.

Quando essa discussão se refere ao âmbito da educação básica, é necessário discorrermos acerca da questão curricular. No que concerne ao ensino de História, o passado é responsável por fornecer experiências de orientação no tempo, que permitem a formação da consciência histórica dos estudantes. Assim, transformar o meio ambiente em tema para o ensino de História é também assumir um compromisso com a construção da identidade do cidadão do futuro, o que vai de encontro à formação de competências para a educação do século XXI¹³. Para isso, é necessário repensar práticas educativas e métodos de ensino que envolvam os estudantes de maneira ativa, propiciando a formação de sua consciência histórica (Rüsen, 2001).

Nesta perspectiva, as questões ambientais representam uma nova carência de orientação no tempo associada aos problemas atuais, que mobilizam atitudes, valores e o imaginário social. Logo, a História Ambiental e a educação histórica podem contribuir para a ampliação dos espaços de experiência e, conseqüentemente, a criação de novos horizontes de expectativa que possam suprir as atuais carências de orientação no tempo, contribuindo, portanto, para a criação da consciência histórica e ambiental dos estudantes.

Nesta perspectiva, cabe aproximar os objetos de conhecimento obrigatório do currículo escolar aos temas socioambientais ou integrá-los a projetos de História e Educação Ambiental, articulando, portanto, uma contextualização espaço-temporal, interpretações historiográficas e documentos históricos¹⁴. Em síntese, nosso problema de pesquisa não objetiva, diretamente, o desenvolvimento de uma pesquisa em História Ambiental, mas o estabelecimento de um diálogo entre este campo de investigação e o ensino de História. Em suma, a História é uma importante disciplina para se atingir os objetivos almejados pela Educação Ambiental como, por exemplo, a transformação dos valores da sociedade contemporânea ocidental, marcadamente voltada para o mercado global. Assim, a História, ao aproximar passado e presente, permite a análise da historicidade das sociedades humanas e a desconstrução de comportamentos naturalizados na sociedade atual. Tal proposição vai de encontro a afirmação de Regina Horta Duarte (2005), quando cita que “compreender a historicidade das relações entre a

¹³ Disponível em: Unesco, 2015.

¹⁴ A Educação Ambiental deve ser ministrada de maneira articulada, “contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares em projetos e atividades inseridos na vida escolar e acadêmica” (Brasil, 2012).

sociedade e a natureza pode, certamente, dar-nos instrumentos para assumir uma postura mais crítica frente aos debates sobre o ambiente” (Duarte, 2005, p. 32). Neste sentido, tem-se a percepção de que a natureza tem uma História, não é estática e passa por inúmeros processos de transformação ao longo do tempo. No mais, a História demonstra que a conduta humana é uma construção mutável e que, em outros tempos e espacialidades, os grupos humanos portaram-se de maneira diferente com relação ao meio ambiente.

2.3 PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este artigo tem como referência a Pedagogia crítico-social dos conteúdos idealizada teórica e metodologicamente pelo professor José Carlos Libâneo (2003). Nesta concepção pedagógica, a escola tem como tarefa primordial a difusão de conteúdos organicamente articulados. Isto é, dos saberes historicamente construídos pelos grupos humanos, privilegiando-se, sobretudo, a construção e apropriação de conhecimentos que tenham ressonância na vida dos alunos. Desta forma, a escola precisa garantir uma boa educação, preparando os indivíduos para a participação ativa nas questões sociais e na democratização da sociedade. Além disso, nesta tendência a relação é horizontal, visto que o aluno atua como protagonista e o professor como mediador do conhecimento (Zanetti, 2021, p. 48-49). Logo, “embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais” (Libâneo, 2003, p. 30).

Nesta tendência, ainda, o professor precisa considerar os saberes da experiência que os alunos já possuem e que, articulados aos conteúdos de ensino, são organizados, reformulados, resinificados e se tornam saberes sistematizados. Assim, nas palavras de Libâneo:

[...] o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a ruptura (Libâneo, 2003, p. 31).

Em virtude da concepção pedagógica anteriormente apresentada, propomos o desenvolvimento de uma Aula-Oficina, como metodologia viável para o ensino da História Ambiental. Conforme Isabel Barca (2004), a Aula-Oficina é uma proposta metodológica que preza pela instrumentação da História, ou seja, prioriza o desenvolvimento de habilidades, a compreensão contextualizada do passado, a comunicação e a autonomia dos estudantes e, também, pelo “desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na

interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 2).

É imperioso acentuar que, mais do que aprender pura e simplesmente o conteúdo, a aprendizagem passa necessariamente pela apropriação e ressignificação do saber. Desta forma, faz-se mister destacar que, conforme a tendência crítico-social dos conteúdos, um ensino significativo em História requer a compreensão do pensamento histórico, em outras palavras, o entendimento das formas pelas quais a História é construída e narrada. Com base na pedagogia histórico-crítica, o desenvolvimento da Aula-Oficina pressupõe que o professor se torne o agente problematizador e orientador das atividades de investigação e interpretação de dados e fontes históricas. De igual maneira, o aluno se torna o protagonista de sua aprendizagem em História, construindo, a partir das experiências da vida prática, formas de compreensão da realidade e orientação no tempo.

Segundo Barca (2004, p. 4), o desenvolvimento de uma Aula-Oficina parte, inicialmente, da avaliação diagnóstica (Luckesi, 2011) dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado. Nesse ínterim, a avaliação diagnóstica ocorre de forma sistematizada com os alunos respondendo a uma questão problema proposta pelo docente e, de maneira mais dinâmica, por meio de uma *Brainstorming*¹⁵. A aferição dos saberes tácitos dos estudantes favorece o planejamento pedagógico do professor, que partirá desses conhecimentos para elaborar a contextualização histórica e a seleção de fontes; beneficiando, também os estudantes que, ao término do processo de ensino, farão uma auto avaliação de seu desenvolvimento. Não obstante, para iniciar o estudo sobre os mecanismos de exploração e subordinação do “outro” nos processos coloniais existentes, os estudantes responderão à seguinte questão problema orientadora: *como você imagina os primeiros contatos entre os europeus e o “novo mundo” durante a colonização da América portuguesa, considerando as perspectivas sobre o meio ambiente e as trocas culturais entre portugueses e povos nativos?*

Para essa temática, a segunda etapa da Aula-Oficina será o trabalho com fontes históricas. Para a compreensão dos processos de ocupação do espaço e a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas e ambientais, optou-se pela utilização de relatos de viajantes e naturalistas do século XIX. Assim, selecionamos

¹⁵ A *Brainstorming* (tempestade de ideias) é uma Metodologia Ativa que permite que cada estudante, com base em seu conhecimento prévio, contribua por meio de uma palavra sobre o tema a ser ministrado. Essas palavras são agrupadas em um quadro expositivo ou através de uma ferramenta tecnológica (MindMeister), o que permite que cada indivíduo exponha seu conhecimento. Assim, a junção de várias ideias e saberes resultam em um produto final que permite a conceituação do tema/objeto criado por todos.

três títulos centrais, sendo estes, respectivamente, *Viagem ao Brasil* (1940), de Maximilian Wied-Neuwied, *Viagem pelo distrito dos Diamantes e pelo litoral do Brasil* (1941), de August Saint-Hilaire e *Brasil Pitoresco* (1980) de Charles Ribeyrolles. Para a utilização destas fontes documentais, valemo-nos das considerações propostas por Núncia Constantino (2012). Neste trabalho, a autora demonstra como a utilização de relatos de viagem como fonte são importantes para o estudo da História social, cultural e ambiental, uma vez que permitem a compreensão de elementos do cotidiano, hábitos, objetos, relações sociais, imaginário social e a interação homem-natureza.

Concernente a terceira etapa do projeto, teremos a fase da compreensão e contextualização. Nesse ínterim, busca-se aprofundar o entendimento das situações humanas em seu contexto histórico, estabelecendo conexões entre o passado histórico e os efeitos de sentido no Brasil contemporâneo. Assim, a reflexão sobre o passado através de questões presentes permite o entendimento das mudanças e permanências nas relações humanas com o meio natural, bem como a construção de hipóteses de investigação e interpretação de dados. Nesse sentido, trabalhar-se-á, com os estudantes, trechos dos livros *Subsídios para a História dos Campos dos Goitacazes* (1979) de autoria do escritor Julio Feydit e *O homem e o brejo* (1974) do autor Alberto Lamego.¹⁶ Logo, as fontes fornecem informações relevantes acerca do passado de Campos e o histórico conflituoso da região durante o processo de colonização da terra Goitacá, revelando, por exemplo, os primeiros contatos dos colonizadores com o “novo mundo”, o encantamento diante dos ecossistemas desconhecidos e as relações estabelecidas com os povos indígenas da região, além de explicitar, também, aspectos da cultura nativa que, até os dias atuais, caracterizam localidades, fauna e flora do município. Logo, visamos debater a relação entre o modelo de exploração colonial com a exploração cultural e material dos povos indígenas no Brasil, analisando, também, suas consequências nos dias atuais e a influência cultural no entorno das instituições educacionais.

É oportuno salientar que o uso dessas fontes no processo de ensino-aprendizagem permite o estudo de discursos e interpretações feitas pelos seres humanos em sua tentativa de compreensão do mundo natural. Acresça-se que o trabalho com relatos sobre a paisagem, presente nas fontes citadas, permite entender a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços (BNCC, 2018). Para exemplificar, visamos

¹⁶ O livro é uma fonte problematizável pelas informações que apresenta sobre determinada sociedade inscrita no espaço-tempo. Além disso, também pode ser analisado em sua materialidade, relevando características notáveis acerca da sociedade e atores envolvidos em sua produção (Chartier; Roche, 1976).

aclarar o processo histórico de desmatamento da cobertura florestal em Campos dos Goytacazes para a expansão da produção da cana-de-açúcar e criação do gado *vacum*, cuja consequência, em longa duração, foi a redução da área florestal para apenas 8,03% do total da área do município¹⁷. Além disso, na primeira metade do século XIX foram construídos canais artificiais com o objetivo de dinamizar o processo de escoamento produtivo proveniente dos Engenhos de Açúcar. No entanto, tais projetos também provocaram a diminuição do espelho d'água e drenagem total de diversas lagoas da Baixada Campista. Ademais, na segunda metade do século XIX, novos projetos de drenagem, aterramento e dessecamento de lagoas serão criados, visando, sobretudo, o aumento das áreas propícias ao cultivo da cana-de-açúcar.

Nesse ínterim, a partir da discussão desses temas, é possível trabalhar o processo de ocupação do território entre o século XVIII e XIX, o desenvolvimento urbano, formação de bairros, uso do solo e dos recursos naturais. No mais, a investigação da paisagem¹⁸ enquanto vestígio histórico possibilita o entendimento dos processos de apropriação do território, exigindo dos estudantes a compreensão do movimento de populações e mercadorias no espaço-tempo. Permitindo, também, a elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos (BNCC, 2018).

O trabalho com os livros supracitados objetiva apresentar aos alunos o olhar sob a natureza durante a colonização da América Portuguesa, mostrando, também, as alterações provocadas pela ocupação humana e transformação do meio ambiente a partir da intervenção do europeu em seu processo de dominação e controle da natureza. Assim, é possível identificar como os modelos de produção e consumo, ao longo do tempo, provocaram e provocam mudanças nas dinâmicas dos ecossistemas. Neste sentido, na quarta etapa da Aula-Oficina, trabalhar-se-á com um processo de síntese, por parte dos estudantes, dos conhecimentos construídos acerca da relação homem-natureza durante o processo de colonização portuguesa na América e os dias atuais. No mais, o aluno é visto como o agente da sua própria aprendizagem, cujas atividades propostas são por eles realizadas e os produtos daí resultantes são aferidos na avaliação. Por fim, as narrativas históricas construídas pelos discentes poderão revelar suas interpretações sobre o passado histórico e consciência ambiental. Na etapa final, a avaliação formativa (Luckesi, 2011) será de grande valia para acompanhar o processo de evolução das ideias dos estudantes entre o momento inicial e o momento final da aula-oficina.

¹⁷ Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica (2013/2014). Disponível em: <<http://mapas.sosma.org.br/>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

¹⁸ Conceito de paisagem, disponível em: Santos, 2006.

3. PROCESSOS METODOLÓGICOS

Os dados foram obtidos através de levantamento bibliográfico e análise documental. Por tratar-se de uma proposta de prática pedagógica, não houve contato direto do observador com o fenômeno estudado. Logo, a obtenção das informações necessárias para a construção lógica e redação do trabalho se deu por meio de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa (Gil, 2002, p. 76-79). Assim, na leitura exploratória selecionamos previamente as obras que interessassem à pesquisa e cuja organização interna permitisse uma visão global da obra e sua potencial utilidade para o desenvolvimento do assunto tratado neste trabalho, ou seja, livros e artigos, tanto físicos quanto digitais. Logo, procedeu-se à leitura seletiva do material obtido, tendo em mente os objetivos e o problema de pesquisa. A seguir, foi realizada uma leitura analítica dos textos-base, cuja finalidade foi ordenar, resumir, fichar e construir apontamentos acerca das informações mais pertinentes contidas nas fontes. Nesta fase, foi possível ampliar algumas das hipóteses previamente elaboradas e eliminar outras secundárias; expandindo e aprimorando os conhecimentos com base em autores de referência na área de História Ambiental e Ensino de História. A seguir, passamos para a etapa de sintetização das principais ideias, compondo o material a ser interpretado. Por fim, a última etapa tratou-se da leitura interpretativa das fontes bibliográficas e documentais, objetivando atribuir significado mais amplo aos resultados obtidos na fase da leitura analítica e possibilitar a construção lógica e redação do texto final. Logo, buscamos relacionar as informações fornecidas pelos autores e pela legislação educacional com o problema de pesquisa, interligando os dados com os conhecimentos construídos ao longo do processo de investigação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por tratar-se de uma proposta de prática pedagógica voltada para a EPT de Ensino Médio, optamos por selecionar, como recorte geográfico de análise¹⁹, os limites fronteiriços do município de Campos dos Goytacazes – RJ²⁰ e como público-alvo o corpo discente do 2º ano do Ensino Médio da EPT. O município, atualmente, possui polos de educação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contando com dois polos do Instituto Federal Fluminense (IFF), o IFF Campus Campos Centro e o IFF Campus Guarus. Assim, o princípio da territorialidade dos IFs considera a realidade socioeconômica e as necessidades do território para a formação da identidade das instituições. Conforme Pacheco (2020, p. 8) “o território é o ponto de partida e de chegada” no qual os campi são parte integrante do território e ao mesmo tempo protagonista do mesmo. Assim, conforme o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do IF Fluminense, a

¹⁹ O debate sobre a diferenciação entre História Local e Micro História está disponível em: Barros, 2010, p. 236-237.

²⁰ Disponível em: <<file:///C:/Users/daian/Downloads/Campos%20dos%20Goytacazes-2021.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

instituição reafirma seu compromisso com o desenvolvimento sustentável, soberano e inclusivo de seu local de atuação.

Os conhecimentos do componente geral curricular História, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para a 2º ano do Ensino Médio, segundo a BNCC (2018) e o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro (2022), são divididos em Objetos do Conhecimento e fluxos de formação específica. Assim, a fim de dinamizar o desenvolvimento da prática pedagógica e o planejamento docente, optamos por criar três sequências didáticas, de forma que para cada uma corresponda duas semanas, totalizando, dessa forma, seis semanas dedicadas ao desenvolvimento da prática pedagógica Aula-Oficina.²¹ Assim, as sequências são: Sequência 1 – *Diversidade cultural: encontros e desafios*; Sequência 2 – *Terra e propriedade: poder e resistência*; Sequência 3 – *Mundo dos cidadãos: lutas sociais e conquistas*. Dos possíveis conteúdos que serão abordados na unidade didática anteriormente citada, nos fixaremos nos seguintes temas: a relação entre o modelo de exploração colonial na América portuguesa e a expropriação econômica e ambiental decorrente desse processo histórico; a formação da sociedade brasileira e o poder e resistência nos dias atuais. Os conteúdos, habilidades e critérios de avaliação tem como referência a BNCC (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), o Referencial curricular do estado do Rio de Janeiro para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2022) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021).

A proposta de prática pedagógica aqui apresentada foi concebida para a disciplina de História, destinada ao 2º ano do Ensino Médio, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolvida em formato presencial, com apoio de atividades on-line, a prática se estende ao longo de um bimestre letivo, com duração estimada de seis semanas. A unidade temática escolhida intitula-se “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, sendo abordada por meio de uma Aula-Oficina que articula o ensino de História com a Educação Ambiental. A ementa da prática contempla o estudo da colonização da América portuguesa, abordando a organização do poder no território colonial, a ocupação dos espaços pelos portugueses, as relações dos povos nativos com o meio natural, bem como as questões político-administrativas que marcaram o período. Além disso, investiga-se a formação da sociedade brasileira e as atitudes humanas frente à

²¹ A organização curricular do município segue o padrão Bimestral, composto, geralmente, por oito semanas (2 meses) dedicadas ao desenvolvimento das unidades temáticas. No caso em tela, a prática pedagógica desenvolver-se-á ao longo de seis semanas, reservadas as duas últimas semanas do Bimestre para atividades de recuperação, quando necessárias.

natureza, considerando as interações entre diferentes grupos sociais e o ambiente. O conteúdo programático enfoca o processo de colonização da América portuguesa, os conflitos, as trocas culturais e a percepção sobre o meio ambiente. Neste sentido, propõe-se a seguinte pergunta motivadora: “Como você imagina os primeiros contatos entre os europeus e o ‘novo mundo’ durante a colonização da América portuguesa, considerando as perspectivas sobre o meio ambiente e as trocas culturais entre portugueses e povos nativos?” O objetivo geral consiste em compreender o significado histórico da colonização da América portuguesa e seus impactos na formação da sociedade brasileira, a partir de uma abordagem histórico-ambiental. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: analisar a formação histórico-geográfica da América portuguesa mediante fontes e mapas; compreender o conceito de “Novo Mundo”; identificar concepções distintas de mundo a partir dos contatos entre europeus e povos indígenas; reconhecer a influência das culturas indígenas e afrodescendentes no território local; interpretar as relações sociais no período colonial; examinar as representações sobre fauna e flora nativas; relacionar as concepções atuais de natureza com o processo histórico; discutir os desafios políticos e ambientais nos séculos XX e XXI; e fomentar a resolução de problemas por meio da investigação, cooperação e trabalho em equipe.

O desenvolvimento da proposta estrutura-se em três momentos pedagógicos integrados, combinando atividades presenciais, síncronas e assíncronas, totalizando uma carga horária de 24 horas (18 horas presenciais, 3 horas síncronas e 3 horas assíncronas).

No primeiro momento, intitulado “O ‘Novo Mundo’: expansão marítima europeia e início da colonização portuguesa na América”, busca-se compreender a influência do meio físico na formação das sociedades, a partir da relação entre povos nativos e natureza, bem como a percepção do colonizador. Nesse estágio, priorizam-se os objetivos cognitivos procedimentais, como análise de mapas e leitura de fontes históricas, e atitudinais, como cooperação e participação. A metodologia inclui brainstorming, aula expositiva dialogada e fórum de discussão on-line. Utiliza-se o MindMeister, quadro branco e material impresso, sendo os estudantes avaliados por meio de diagnóstico inicial e análise qualitativa da interpretação de fontes históricas, tais como cartas de Américo Vespúcio e relatos de Saint-Hilaire, Wied-Neuwied e Ribeyrolles.

No segundo momento, cujo tema é “O papel e o lugar da natureza na vida humana: estudar o lugar para entender o mundo”, são mobilizados conceitos como “Imperialismo ecológico” (Crosby, 1993) e história regional (com foco na Baixada Campista). Pretende-se

entender a expropriação ambiental e cultural dos povos indígenas e refletir sobre os impactos desse processo na atualidade. A abordagem metodológica combina aula expositiva dialogada, análise de fontes cartográficas e iconográficas, bem como resolução de problemas. Ferramentas como o Google Earth, Google Street View e o aplicativo Kahoot® são utilizadas para reforçar o caráter interativo da aprendizagem. As avaliações são formativas e consideram o desempenho dos estudantes em fóruns, quizzes e análises comparativas.

O terceiro momento, sob o tema “Desenvolvimento e consciência ambiental: conexões possíveis”, propõe a observação, descrição, comparação e produção de sínteses sobre o processo histórico de formação da sociedade brasileira, com ênfase nas influências indígenas e afrodescendentes e nas problemáticas ambientais contemporâneas. As atividades se desenvolvem em formato de ensino híbrido, a partir de pesquisas orientadas, uso de recursos audiovisuais, produção de mapas mentais no Jamboard e debates mediados. A avaliação final consiste na elaboração de um relatório reflexivo, retomando a questão-problema inicial e articulando os conteúdos trabalhados. Como etapa complementar, prevê-se uma prova de recuperação (com questões dissertativas e de múltipla escolha) e um questionário de avaliação da própria prática pedagógica, permitindo aos estudantes expressarem suas percepções, contribuições e sugestões. Por fim, essa proposta busca promover uma aprendizagem significativa e crítica, ao integrar saberes históricos e ambientais, mobilizando metodologias ativas, fontes históricas diversas e recursos digitais, em consonância com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, visamos identificar como a legislação educacional orienta o trabalho com a temática ambiental no âmbito da educação básica de nível médio, e como o ensino de História, a partir de uma perspectiva histórico ambiental, contribui para a formação da consciência histórica dos estudantes. Assim, não se trata de substituir os conteúdos disciplinares, mas de incluir a perspectiva ambiental no tratamento dos conteúdos de ensino dispostos no currículo.

Dessa forma, apresentamos algumas sugestões para se trabalhar a Educação Ambiental nas aulas de História, valendo-nos, sobretudo, de conceitos e questionamentos provenientes do campo da História Ambiental. Esta pesquisa, por se tratar da proposição de uma prática pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio, objetivou estimular a formação integral dos estudantes por intermédio de estratégias

de estímulo a formação de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. Ademais, visamos discutir as possibilidades de formação de uma consciência histórica através de uma Aula-Oficina, instrumentalizando os estudantes na prática de pesquisa e análise de fontes históricas. Neste ínterim, a pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta por José Carlos Libâneo favoreceu a articulação entre conteúdos curriculares e o tema transversal meio ambiente, indicando que uma educação significativa parte da aquisição de saberes que permitam o desenvolvimento do senso crítico e a inclusão dos estudantes nos debates da esfera pública. Nesse sentido, o ensino de História deve partir das necessidades dos seres humanos no tempo presente, ampliando as experiências de orientação no tempo e criando expectativas de futuro a partir de novas maneiras de se enxergar a natureza.

À guisa de conclusão, vimos que, apesar das lacunas presentes na legislação quanto a aplicabilidade da Educação Ambiental na educação básica, o tema figura de maneira transversal ao currículo, cabendo aos professores adaptá-lo e aplicá-lo ao seu planejamento de ensino a partir de uma base que abarque objetivos concretos, fontes, bibliografias e metodologias adequadas à etapa de Ensino Médio. Por fim, a articulação com Metodologias Ativas de ensino como a resolução de problemas pode aproximar ensino e pesquisa, estimulando a formação do senso crítico, autonomia e a compreensão dos estudantes acerca de seu papel enquanto agentes históricos capazes de transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL**. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 31 de jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: temas transversais – meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino

a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[L11892 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. DCN: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de julho de 2010. Disponível em: <PROJETO DE RESOLUÇÃO (mec.gov.br)>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2012. DCN: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de junho de 2012. Disponível em: <[rcp002_12 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.892, de 27 de outubro de 2016. Cria a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Poder Judiciário, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Decreto/D8892.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 3/2018. DCN: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de novembro de 2018. Disponível em: <[rceb003_18 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. DCN: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

CARVALHO, Ely Bergo de; COSTA, Jamerson de Souza. Ensino de História e Meio Ambiente: Uma difícil aproximação. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 49-71, jul./dez. 2016.

CARVALHO, Ely Bergo de. **Uma História para o futuro**: o desafio da Educação Ambiental para o ensino de História. s/d. Disponível em: <(PDF) [UMA HISTÓRIA PARA O FUTURO: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA | Ely Bergo de Carvalho – Academia.edu](https://www.academia.edu)>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed, São Paulo: Cortez, 2014.

- CHARTIER, R.; ROCHE, D. "O livro: uma mudança de perspectiva". In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs). **História: Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 99-115.
- CONSTANTINO, Núncia Santoro de. **Relatos de viagem como fontes à História**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.
- CROSBY, Alfred. **Imperialismo Ecológico: a expansão biológica da Europa**. 1993.
- DUARTE, R. H. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FEYDIT, Julio. **Subsídios para a História dos Campos dos Goitacazes: desde os tempos coloniais até a proclamação da República**. Rio de Janeiro: Editora Esquilo, 1979.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 9-26.
- FRANÇA, Ana Marcela. O uso de iconografias de paisagem para o ensino de História. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v.4, n. 6, jan/dez. 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/84872/48901>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- GERHARDT, M.; NODARI, E. S. Aproximações entre História Ambiental, Ensino de História e Educação Ambiental. In: BARROSO, V. L. M. *et al.* **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed., São Paulo: Atlas, 2002.
- IFES. **Planejamento do Ensino na Educação Profissional**. Disponível em: <[Livro 2 - Planejamento do Ensino na Educação Profissional: Introdução \(ifes.edu.br\)](#)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março/2003.
- LAMEGO, Alberto Ribeiro. **O homem e o Brejo**. Coleção Setores da Evolução Fluminense, v. 1, 2º ed., Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1974.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Coleção Educar, 19º ed., São Paulo: Loyola, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1º ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. Brasil: Desafios para uma História Ambiental. **Nômadias** (Col), n. 22, abril, 2005, p. 26-35. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116726003.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. História Ambiental: um olhar prospectivo. **Cad. Pesq. Cdhis**, Uberlândia, v.24, n.1, jan./jun. 2011, p. 23-35. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/14086/8021>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril / 2001.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre memória e História, s/d**. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. Relação Homem/Natureza no Modo de Produção Capitalista. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 6, n. 119, 2002.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da História Ambiental. **Estudos Avançados**, 24 (68), 2010, p. 81-101. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jea/a/Q4JBvrMMzw6gBvWhsshKXN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

REIGOTA, M. Fundamentos teóricos para a realização da Educação Ambiental popular. **Em Aberto**, v. 10, n. 49, p. 35, jan./mar. 1991.

RIBEYROLLES, Charles. **Brasil Pitoresco**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, v. 2, 1980.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio**. Educação Gov-RJ, SEEDUC/RJ, 2022. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/curriculo.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2023.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. In: **Teoria da História: Os Fundamentos da Ciência Histórica**.

Brasília, Editora UNB, 2001, p. 53-94.

SAINT-HILAIRE, Augusto. **Viagem pelo distrito dos Diamantes e pelo litoral do Brasil**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1941.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 61-168. 2021.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (Orgs). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/46948577/Metodologia_ativa_na_educacao?msclid=119fa536b5cd11ec9eacdb87f1b40ef8>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

SILVA, C. N. N.; CASTILHO, M. L. O planejamento dos institutos federais (IF): valores institucionais e documentos norteadores. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e10002, abr. 2021.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M.; A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13658, Fev. 2021.

SOLÓRZANO; Alexandro; OLIVEIRA, Rogério Ribeiro; GUEDES-BRUNI, Rejan Rodrigues. Geografia, História e Ecologia: Criando pontes para a interpretação da paisagem. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. XII, n. 1, 2009, p. 50-51.

SOUZA, Dienes Januário de. **História Ambiental: Saberes e fazeres no ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, 2019, 70 f. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10077/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Dienes%20Janu%20a1rio%20de%20Souza%20-%202019.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Brasil, v. 1, n. 4, 1991, p. 215-233.

THEVET, André. **Singularidades da França Antártica, o que os outros chamam de America**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944.

UNESCO. **Educação para a cidadania global** – preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

VALE, Blenda Carvalho do. **A Educação Ambiental para além da legislação: uma perspectiva sobre o Ensino de História e Natureza**. Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Curso de Especialização em Ensino de História, Universidade Federal do Pará (UFPA), Ananindeua, 2018.

VESPÚCIO, Américo. **Novo mundo: as cartas que batizaram a América – 1454-1512**. 1º ed., Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. Disponível em: <<https://fundar.org.br/wp-content/uploads/2021/06/novo-mundo-as-cartas-que-batizaram-a-america.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

WIED-NEUWIED, Maximilian. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1940.

WORSTER, Donald. Para Fazer História Ambiental. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

WORSTER, Donald. Por qué necesitamos de la historia ambiental?. **Centro de Estudios Latino americanos**, Tareas, n. 117, p. 119-131. mayo/ago. 2004.

ZANETTI NETO, G. **Tendências Pedagógicas**. *Apostila digital*. Vitória: Ifes, 2021.

ENTRE IMAGENS E SÍMBOLOS: O IMAGINÁRIO MEDIEVAL NA OBRA DE HIERONYMUS BOSCH

BETWEEN IMAGES AND SYMBOLS: THE MEDIEVAL IMAGINARY IN THE WORK OF
HIERONYMUS BOSCH

Laura Beatriz Alves de Oliveira¹

Resumo: Este artigo analisa o imaginário medieval na obra de Hieronymus Bosch, destacando como suas pinturas funcionam como condensações simbólicas das crenças, medos e esperanças da cristandade medieval. O objetivo é compreender de que modo o imaginário, entendido à luz de autores como Le Goff (1994), Schmitt (2007; 2002) e Baschet (2006), articula-se na linguagem visual de Bosch, especialmente em *O Jardim das Delícias Terrenas* e *O Juízo Final*. O método adotado é a revisão bibliográfica, com base em textos clássicos e contemporâneos da história cultural, da antropologia histórica e da história da arte. Os resultados indicam que Bosch não apenas reflete o imaginário medieval, mas o intensifica, projetando-o em narrativas visuais densas e ambíguas. Conclui-se que sua arte constitui expressão privilegiada da cultura medieval, revelando tensões espirituais, morais e sociais.

Palavras-chave: Imaginário medieval; Hieronymus Bosch; Símbolos; Imagens.

Abstract: This article analyzes the medieval imaginary in the work of Hieronymus Bosch, highlighting how his paintings function as symbolic condensations of the beliefs, fears, and hopes of medieval Christendom. The aim is to understand how the imaginary, interpreted through the works of authors such as Le Goff (1994), Schmitt (2007; 2002), and Baschet (2006), is articulated in Bosch's visual language, especially in *The Garden of Earthly Delights* and *The Last Judgment*. The method adopted is a bibliographical review, based on classical and contemporary texts from cultural history, historical anthropology, and art history. The results indicate that Bosch not only reflects the medieval imaginary but also intensifies it, projecting it into dense and ambiguous visual narratives. It is concluded that his art constitutes a privileged expression of medieval culture, revealing spiritual, moral, and social tensions.

Keywords: Medieval Imaginary; Hieronymus Bosch; Symbols; Images.

¹ Doutoranda (2023) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Mestra e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) (2022), pós-graduada em História da Arte pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) (2019). Arquiteta Urbanista (2018) pela Universidade Paulista (UNIP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078543449464031>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7005-6398>, E-mail: oliveiralaurabeatriz.alves@gmail.com

INTRODUÇÃO

O imaginário presente nas obras de Hieronymus Bosch revela um universo simbólico que ultrapassa a dimensão meramente estética ou descritiva da pintura medieval. Este artigo tem como foco a análise do imaginário enquanto categoria estruturante da experiência coletiva e artística, a partir das reflexões de historiadores como Jacques Le Goff (1994), Jean-Claude Schmitt (2002; 2007) e Jérôme Baschet (2006). Para esses autores, o imaginário não deve ser reduzido ao plano da fantasia ou da ilusão, mas compreendido como um sistema de representações capaz de articular crenças, mitos, símbolos e práticas sociais que estruturaram a cultura medieval. O imaginário, portanto, não se limita a refletir a realidade: ele é um espaço ativo de criação de significados, no qual se condensam as tensões entre o tangível e o intangível, o humano e o divino, o real e o maravilhoso. A partir dessa perspectiva, propõe-se compreender como as pinturas de Bosch, especialmente suas cenas alegóricas e moralizantes, funcionam como manifestações visuais desse imaginário, dando forma aos medos, esperanças e contradições de uma sociedade profundamente marcada pela religiosidade e pela busca da salvação.

O século XV foi atravessado por intensas transformações que impactaram de maneira decisiva a vida europeia, desde a organização social até as formas de expressão cultural e religiosa. A devastação da Peste Negra, os conflitos políticos e espirituais desencadeados pelo Grande Cisma do Ocidente e o desgaste da autoridade eclesiástica, que mais tarde desaguaria na Reforma Protestante, alimentaram um imaginário coletivo marcado pela angústia, pelo temor e pela necessidade de interpretar o sofrimento humano. Nesse contexto de instabilidade, o imaginário ocupava um papel central, pois constituía o espaço de mediação em que crenças, símbolos e narrativas coletivas ofereciam respostas às ansiedades da época. As imagens e os símbolos visuais, especialmente em uma sociedade majoritariamente iletrada, funcionavam como veículos de transmissão cultural e espiritual, articulando não apenas ensinamentos religiosos, mas também dimensões subjetivas e afetivas profundas. A arte, nesse sentido, tornava-se manifestação privilegiada desse imaginário, capaz de condensar e tornar visíveis as tensões entre o sagrado e o profano.

Inserido nesse cenário de instabilidade social e espiritual, surge Hieronymus van Aken (1450–1516), conhecido como Bosch, cuja obra constitui uma das expressões mais singulares do imaginário medieval. Embora cronologicamente situado na transição artística para o Renascimento, o pintor permanece esteticamente vinculado às tradições góticas do

norte europeu, mobilizando uma linguagem visual densamente simbólica e impregnada de religiosidade. Cada detalhe de suas composições, figuras humanas, animais híbridos, objetos cotidianos ou elementos fantásticos, transcende a função estética para assumir um papel no sistema de significações coletivas de sua época. Ao condensar em imagens os temores e esperanças da cristandade, Bosch revela-se não apenas como intérprete, mas como reprodutor do imaginário, traduzindo visualmente os dilemas existenciais que atravessavam o homem medieval. Suas cenas alegóricas, povoadas de monstruosidades e maravilhas, configuram-se como narrativas visuais complexas, nas quais pecado, culpa, punição e redenção se entrelaçam de forma inquietante, interpelando o espectador em níveis tanto teológicos quanto existenciais.

A arte de Bosch, permeada por uma tensão constante entre o real e o maravilhoso, revela aspectos centrais do imaginário medieval, no qual a ambiguidade simbólica ocupa posição fundamental. Esse imaginário, como destacam Le Goff (1994), Schmitt (2007; 2002) e Baschet (2006), não é mero reflexo da realidade social, mas uma de suas dimensões constitutivas, condensando em imagens e símbolos os temores, crenças e esperanças de uma coletividade. Nas pinturas de Bosch, essa lógica se manifesta de forma particularmente intensa em obras como *O Jardim das Delícias Terrenas* (1503–1515) e *O Juízo Final* (1500–1510). O primeiro tríptico apresenta uma narrativa visual tripartida, do paraíso à perdição, em que o painel central encena os prazeres carnavais e a efemeridade da vida terrena, convertendo a cena em um vasto repositório de símbolos que refletem a tensão entre desejo e condenação. Já em *O Juízo Final*, essa lógica simbólica se radicaliza, apresentando um panorama escatológico no qual o inferno, os vícios e as punições eternas assumem protagonismo, estruturando-se como verdadeira pedagogia visual do medo. Nessas composições, cada detalhe, figuras femininas, seres híbridos, arquiteturas fantásticas, atua como expressão do imaginário medieval, articulando dimensões religiosas, sociais e morais que ultrapassam o plano da estética. Assim, Bosch transforma a pintura em um espaço de condensação do imaginário coletivo, criando narrativas visuais complexas que revelam, mas também reconfiguram, as estruturas simbólicas de sua época.

A análise do imaginário nas imagens constitui, portanto, um instrumento decisivo para compreender as múltiplas camadas de sentido que ultrapassam a superfície visual. Mais do que simples representações ou ornamentos estéticos, as imagens medievais funcionam como condensadores de crenças, valores e tensões culturais, oferecendo acesso privilegiado às formas de pensar e sentir de uma época. Como observa Schmitt (2002), o imaginário opera como mediador entre a experiência sensível e o universo das

crenças, articulando códigos simbólicos que exprimem tanto as estruturas sociais quanto os dilemas espirituais. Ao serem integradas em composições pictóricas, essas imagens mobilizam uma linguagem própria, cujo desvendamento exige diálogo com a história, a teologia e a filosofia. Assim, o estudo do imaginário na obra de Bosch permite compreender como o sagrado, o pecado, a salvação e a culpa eram visualizados na Idade Média do século XV atribuindo forma ao intangível.

A complexidade do imaginário presente nas obras de Hieronymus, marcada por ambiguidade, estratificação e múltiplos níveis de significação, impõe uma inquietação metodológica central: como abordar criticamente uma produção visual que ultrapassa os limites da análise formal ou iconográfica tradicional, e cuja força reside justamente na articulação entre símbolos, crenças e representações coletivas? Diante dessa questão, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre o funcionamento do imaginário nas obras de Bosch, à luz das concepções teóricas de Jacques Le Goff, Jean-Claude Schmitt e Jérôme Baschet, que compreendem o imaginário como dimensão constitutiva da cultura e não apenas como projeção fantasiosa. Partindo da noção de que o imaginário opera como mediador entre as estruturas sociais e as experiências espirituais, busca-se compreender como a linguagem visual do artista mobiliza elementos simbólicos capazes de condensar os dilemas existenciais de sua época.

Especificamente, propõe-se investigar o papel do imaginário na construção do sentido em obras como *O Jardim das Delícias Terrenas* e *O Juízo Final*, analisando como determinadas figuras, composições e narrativas visuais articulam questões de pecado, culpa, desejo e salvação. O estudo também objetiva demonstrar como a imagem, no contexto da cultura medieval, funcionava como veículo de instrução, de memória coletiva e de comunicação do sagrado, atingindo os espectadores em níveis sensíveis, inconscientes e comunitários. Ao integrar essas dimensões, pretende-se evidenciar que a pintura de Bosch não apenas reflete o imaginário de sua época, mas participa ativamente de sua construção, tornando-se expressão privilegiada das ansiedades e esperanças da cristandade medievá.

A hipótese que orienta este estudo é a de que a linguagem visual empregada por Bosch, não apenas reflete o imaginário medieval, mas participa ativamente de sua construção. Nessa perspectiva, o imaginário é compreendido, à luz de autores como Le Goff (1994), Schmitt (2002) e Baschet (2006), como dimensão constitutiva da cultura, na qual crenças, símbolos e representações coletivas se entrelaçam e ganham forma visível. Assim, presume-se que as composições de Bosch funcionam como veículos de

condensação e projeção do imaginário, tornando concretas as ansiedades religiosas, sociais e existenciais de seu tempo.

Este estudo adota como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, com o objetivo de refletir sobre o funcionamento do imaginário nas obras de Bosch à luz das concepções teóricas de Jacques Le Goff, Jean-Claude Schmitt, Jérôme Baschet, Oliveira, Ruiz e Barros, entre outros autores. A pesquisa fundamenta-se em textos clássicos e contemporâneos da história cultural, da antropologia histórica e da história da arte, buscando articular as contribuições desses campos para a compreensão da imagem como condensação simbólica de crenças, valores e representações coletivas.

O artigo está dividido em três seções principais. A primeira seção, *‘O Imaginário Medieval: Conceitos e Estrutura’*, apresenta um panorama conceitual e histórico do termo, discutindo contribuições de autores como Le Goff (1994), Schmitt (2007), Oliveira (2022) e Barros (2008), com ênfase no papel do imaginário na articulação entre memória, crença e cultura. A segunda seção, *‘As Dimensões Histórico-Sociais do Imaginário’*, analisa como o imaginário se materializa na vida cotidiana da cristandade medieval, mobilizando medos, símbolos, práticas religiosas e sociais, e estruturando formas de organização cultural e política. Por fim, a terceira seção, *‘A Força Simbólica da Imagem no Imaginário Medieval’*, examina a função das imagens como porta de entrada para o universo simbólico medieval, destacando como as obras de Hieronymus Bosch, condensam tensões espirituais, morais e sociais em narrativas visuais complexas.

A convergência entre as reflexões teóricas sobre o imaginário e a análise da linguagem visual de Bosch permite compreender como a pintura medieval, ao mesmo tempo em que reflete o universo simbólico da cristandade, também o projeta e o reconfigura. Assim, as obras do artista revelam-se como construções imagéticas potentes, capazes de condensar, por meio de suas alegorias visuais e ambivalências, as inquietações existenciais, espirituais e culturais que marcaram a sociedade europeia do século XV.

O IMAGINÁRIO MEDIEVAL: CONCEITOS E ESTRUTURA

A análise das imagens e dos símbolos no trabalho de Bosch nos leva diretamente à compreensão do imaginário coletivo de seu tempo. O imaginário, conforme definido por Oliveira (2022) e Le Goff (1994), é a esfera em que se articulam as representações coletivas de uma sociedade, suas crenças, mitos, medos e esperanças. É por meio do imaginário que os indivíduos e as comunidades compreendem o mundo ao seu redor, interpretam suas

experiências e constroem significados. Nesse sentido, as imagens e os símbolos são as formas concretas e visuais nas quais o imaginário se manifesta e se torna acessível.

Schmitt (2007), analisa o imaginário medieval como um componente central para compreender a cultura do Ocidente cristão. Ao contrário de concepções que reduzem o imaginário a uma dimensão secundária, ilusória ou meramente fantástica, Schmitt o considera um sistema coletivo de representações, símbolos e práticas, dotado de força social, cultural e religiosa. Para ele, o imaginário constitui um espaço de mediação entre a experiência sensível e a transcendência, desempenhando um papel ativo na organização da vida medieval.

O autor parte de uma diferenciação conceitual que permite delimitar com maior precisão essa realidade. Em primeiro lugar, identifica as *imagines*, isto é, as imagens materiais, esculturas, iluminuras, vitrais, retábulos, que corporificam e tornam presente o invisível. Em segundo lugar, aborda a *imaginatio*, faculdade cognitiva situada entre corpo e espírito, responsável por produzir imagens mentais a partir das percepções sensíveis, e que, na tradição medieval, era objeto de constantes ambivalências, ora valorizada como mediação espiritual, ora suspeita por sua ligação com os desejos da carne e com os perigos da ilusão. Schmitt conceitua o *imaginarium* como o campo coletivo do imaginário, que reúne narrativas míticas, sonhos, visões, símbolos e representações partilhadas socialmente, funcionando como matriz de sentido para a experiência do real. Essa tríplex distinção, imagem, imaginação e imaginário, é fundamental para compreender a complexidade com que o medieval lidava com o mundo das imagens.

Segundo Schmitt (2007), o imaginário medieval funda-se na antropologia cristã, marcada pelo relato do Gênesis: criado *ad imaginem Dei*, o homem possui uma condição essencialmente imagética. Essa dimensão não é mera metáfora, mas uma categoria estruturante que articula a existência humana à economia da salvação, da Queda e da perda da similitudo à Encarnação como restituição e à esperança escatológica. Tal lógica teológica se projeta nas práticas visuais, em que as imagens não apenas representam, mas presentificam o transcendente. O ouro dos retábulos, o sangue nos afrescos da Paixão ou as relíquias inseridas em esculturas e pinturas expressam essa lógica encarnatória: assim como Cristo se fez carne, as imagens cristãs tornam-se corpo visível do divino, mediando a relação entre o fiel e o sagrado.

Segundo Schmitt (2007), o imaginário medieval abrange não apenas as imagens materiais, mas também as experiências oníricas e visionárias, consideradas meios legítimos de revelação tanto individual quanto coletiva. Um sonho, fosse de um abade ou

de um camponês, podia motivar a criação de uma imagem ou legitimar um culto, o que revela o prestígio social e político atribuído às imagens mentais. A iconografia medieval, ao representar simultaneamente o sonhador e a visão, mostra essa articulação entre espaço mental e figurativo. Nessa perspectiva, o imaginário não se limita à esfera religiosa: ele organiza a vida social, legitima instituições e estrutura poderes. As grandes imagens-relicários de Cristo, da Virgem ou dos santos funcionavam como símbolos de identidade local, capazes de atrair peregrinos e assegurar proteção, enquanto imagens de alcance maior, como o Volto Santo de Lucca ou a Verônica em Roma, tornaram-se emblemas de um cristianismo universal. Assim, o imaginário medieval se constrói na intersecção entre crença e poder, articulando diferentes escalas que vão do comunitário ao universal.

Schmitt (2007) mostra que o imaginário medieval não é um simples reflexo da realidade social, mas uma de suas dimensões constitutivas. Ele envolve as imagens visíveis e invisíveis, os sonhos, as narrativas e as práticas que organizam a experiência dos indivíduos e das comunidades. Mais do que uma ornamentação do real, o imaginário é parte de sua construção, oferecendo categorias de inteligibilidade que estruturam a cultura medieval. Ao articular emoções, símbolos, imagens e crenças, o imaginário garantiu a coesão da sociedade, legitimou poderes religiosos e políticos e forneceu um espaço de mediação constante entre o humano e o divino.

No caso da obra de Bosch, as imagens pictóricas não são meras representações da realidade física, mas verdadeiros veículos do imaginário. As imagens são formadas a partir de experiências, memórias e percepções, e estão intimamente ligadas às emoções e aos símbolos culturais. Essas imagens são carregadas de simbolismos, os quais não são arbitrários, mas profundamente conectados ao inconsciente coletivo de uma época.

A função das imagens e símbolos nas obras de Bosch é, portanto, revelar e dar forma ao imaginário da sociedade medieval do século XV, especialmente no que diz respeito às suas concepções sobre o sagrado e o profano, o corpo e a alma, o bem e o mal. O imaginário medieval, como destaca Le Goff (1994), era repleto de mitos, lendas e representações simbólicas que articulavam as ansiedades e esperanças de uma época profundamente marcada pela religiosidade. As pinturas de Bosch, ao utilizarem uma iconografia moralizante e alegórica, não apenas refletem esse imaginário, mas também o molda e o perpetua. Suas imagens, como as dos trípticos *“O Jardim das Delícias Terrenas”* e *“O Juízo Final”*, são carregadas de simbolismos que exploram os medos comunitários.

Nesse contexto, as imagens funcionam como espelhos do imaginário coletivo, enquanto os símbolos presentes nelas servem como elementos mediadores entre o

consciente e o inconsciente. Como afirma Tillich (2009), os símbolos são expressões do inconsciente coletivo e revelam camadas da realidade que permanecem ocultas na experiência cotidiana. Em Bosch, esses símbolos vão além da mera representação visual; eles são manifestações de um imaginário cultural que estrutura a compreensão do mundo e da vida após a morte. Como exemplo, a recorrência de figuras femininas em cenas de tentação ou queda moral nas obras de Bosch, refletem as ansiedades do imaginário medieval em relação ao papel do feminino no contexto do pecado e da salvação.

O imaginário, ao ser representado visualmente por meio de imagens e símbolos, é uma forma de codificar e perpetuar as normas sociais, as hierarquias de poder e as crenças religiosas. A cultura medieval, com suas concepções patriarcais e cristãs, via na mulher uma figura ambígua, ao mesmo tempo fonte de vida e de pecado. Nas pinturas de Bosch, essa visão se reflete na forma como as mulheres são retratadas em posições de tentação e condenação, ligando-se aos símbolos do pecado original e da queda. Assim, as imagens e os símbolos nas suas obras são expressões visuais de um imaginário que estava profundamente enraizado na religião e na moralidade cristã.

A relação entre imagens, símbolos e o imaginário na obra de Bosch é clara: as imagens pictóricas, carregadas de simbolismos, são manifestações concretas do imaginário coletivo de seu tempo. As obras de Bosch, repletas de símbolos moralizantes e alegóricos, são um exemplo perfeito de como o imaginário se torna visível e tangível por meio da arte, permitindo que as ideias abstratas e os sentimentos coletivos se manifestem de maneira acessível e interpretável para o espectador.

Ao analisarmos a obra de Bosch sob o prisma do imaginário, percebemos que as suas imagens são construções simbólicas que codificam as complexas relações entre o indivíduo, a sociedade e o divino. O estudo das imagens e dos símbolos presentes em suas obras revela as camadas profundas do imaginário cultural de sua época, permitindo que compreendamos melhor as dinâmicas de poder, moralidade e religião que estruturaram a visão de mundo medieval.

Oliveira (2022) argumenta que, por meio de sua arte simbólica foi possível que Bosch explorasse de forma profunda todas as suas manifestações e crenças. Mediante o imaginário é possível ao historiador, decifrar a realidade do espaço-tempo escolhido como objeto de estudo por meio de representações, das quais se busca compreender quais eram as intenções dos homens que construíram estas significações que expressavam a si próprios e o mundo. O imaginário, como ferramenta metodológica, se propõe a decifrar códigos de outro tempo que não o seu. E que se tornaram de difícil compreensão para

sujeitos de outras épocas, realidades e tempos como nas obras de Bosch. O pintor foi muito apreciado em vida, mas fora e continua sendo associado às seitas heréticas, fator que na interpretação de alguns críticos explicaria suas criações monstruosas, suas cenas ora profanas, ora sagradas. “O que para nós é obscuro parece ter sido claro naqueles tempos” (Kappler, 1994, p.3). Por esta razão, se faz necessário a compreensão do imaginário que foi estabelecido em suas obras, nas quais, desenvolveu suas representações cruciais de símbolos com alta significância. Como ressalta Barros (2004):

O Imaginário será aqui visto como uma realidade tão presente quanto aquilo que poderíamos chamar “vida concreta”. Essa perspectiva sustenta-se na ideia de que o Imaginário é também reestruturante em relação à sociedade que o produz (BARROS, 2004, p.26).

Os símbolos dão sentido ao mundo físico e metafísico, são construídos a partir do real e introjetados socialmente e historicamente no inconsciente coletivo. Fazendo parte de um campo de representação em que o pensamento se manifesta pelos símbolos que emergem na consciência dos sujeitos como forma de realidade. O imaginário é composto pelas representações sobre o desconhecido e o intangível, aquilo que despertava medo e maravilhamento, e constitui-se de fontes essenciais para se compreender determinado período histórico. Pois, transcende as fontes documentadas (OLIVEIRA, 2022). Para Le Goff (1994);

[...] o imaginário pertence ao campo da representação, mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito, mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra (LE GOFF, 1994, p. 12).

A noção de imaginário, de qualquer modo, é complexa e aberta a diversos sentidos diferenciados, o que não impede que tenha gerado uma dimensão historiográfica importante. A história do imaginário,

[...] volta-se para objetos mais definidos: um determinado padrão de representações, um repertório de símbolos e imagens com a sua correspondente interação na vida social e política (BARROS, 2004, p.30).

O imaginário, conforme defendido por Le Goff (1994), é uma construção coletiva, intrinsecamente ligada ao contexto social e inseparável dele. Nesse sentido, o individual se torna uma expressão do coletivo e pode ser utilizado como uma fonte para a história. Barros (2005) ressalta que “[...] as representações podem ainda ser apropriadas ou impregnadas de uma direção socialmente motivada, situação que remete a outro conceito fundamental para a História Cultural, que é o de ‘ideologia’ (Barros, 2005, p. 137). Dessa forma, o indivíduo é condicionado pelas estruturas sociais, e, sob a hegemonia da cristandade, o imaginário medieval era profundamente marcado por suas ideologias.

As normas impostas pela Igreja na Idade Média estabeleceram condições que restringiam os direitos dos não cristianizados e limitavam sua participação na sociedade. As representações artísticas, nesse contexto, refletem essa dinâmica. O artista que pintava as quadros, paredes ou os tetos de uma catedral não expressava necessariamente sua visão pessoal, mas sim a visão e os desejos dos clérigos, que representavam o pensamento dominante da cristandade. Assim, percebe-se que, embora as representações pudessem ter origens no âmbito privado e individual, elas eram inevitavelmente moldadas e direcionadas pelas estruturas sociais e religiosas da época.

Para Le Goff (1994), o imaginário na sociedade medieval pode ser analisado em duas dimensões distintas: a interpretação dos eventos e a compreensão dos significados que esses eventos representam. No primeiro caso, para entender os fenômenos ou acontecimentos, o homem medieval utiliza imagens cuidadosamente elaboradas para assimilar as experiências vividas. A sociedade, por sua vez, tende a processar os impactos desses eventos, atribuindo-lhes diferentes significados e razões que os justifiquem. A convergência de pensamentos semelhantes entre os membros dessa comunidade resulta na formação de um significado comum a todos. Nesse contexto, a representação e a compreensão, conforme discutido por Le Goff (1994), constitui a etapa final do processo de digestão social dos acontecimentos; é neste momento que o indivíduo, inserido em uma coletividade, mobiliza esforços para tornar esse significado palpável e acessível a todos os membros da sociedade.

O imaginário, portanto, conforme Le Goff (1994), compreende todo o processo que envolve eventos e significados. No segundo aspecto dessa análise, a compreensão, o resultado final provoca não apenas sensibilidades, mas também automatismos, pois a representação incita no indivíduo a rememoração do fenômeno ou do acontecimento em questão. Nesse contexto, a interpretação do que está sendo representado e de seus significados constitui um exercício do imaginário. Além disso, entre o imaginário e a representação, estabelece-se um diálogo com o simbolismo e a influência das estruturas sociais; assim, uma sociedade constrói suas representações com base em elementos que são comuns a todos os seus membros.

Contudo, é importante destacar que uma obra pode ou não refletir um pensamento coletivo, uma vez que a representação pode também funcionar como um instrumento ideológico, servindo aos interesses de um grupo específico em detrimento de outro, representando a imagem que uma sociedade deseja projetar de si mesma. Por outro lado, o imaginário é essencialmente coletivo. Mesmo assim, o imaginário pode emergir do

impacto que essa representação exerce sobre uma determinada sociedade, mesmo quando a representação em si possui uma carga ideológica.

O imaginário, para Le Goff (1994), é uma construção imagética e mental desenvolvida pelos homens ao longo da história, dotada de significados próprios e simbólicos, mas suscetível a múltiplas interpretações. Dessa forma, o imaginário se particulariza para cada sociedade e grupo, variando em espaço e tempo e sendo imbuído de valor. O imaginário reflete o pensamento coletivo, que pode ou não se manifestar fisicamente, e representa também uma compreensão fundamentada na realidade. O imaginário pertencente ao “campo da representação”, contudo, ocupa nesse espaço a função de tradução e interpretação dos fenômenos, indo além da mera reprodução. Embora seja parte do domínio da representação, o imaginário transcende essa dimensão.

O imaginário faz parte do processo pelo qual uma sociedade representa e interpreta a realidade. O termo “campo da representação” refere-se à maneira como os fenômenos e eventos são concebidos, simbolizados e comunicados por uma coletividade. Assim, o imaginário não é algo externo ou separado do ato de representar; ele é um componente integral que confere significados, traduz e interpreta a experiência vivida. No entanto, Le Goff (1994), ressalta que o imaginário vai além da simples reprodução ou duplicação da realidade. Ele envolve elementos de criatividade, fantasia e construção simbólica que ultrapassam o puramente intelectual, enriquecendo a compreensão coletiva e individual dos eventos e dos contextos em que estão inseridos.

Dessa forma, o imaginário é o lugar no qual se processam as interpretações e os sentidos atribuídos às representações sociais, influenciando e sendo influenciado por elas, mas com uma profundidade que pode escapar a uma análise meramente objetiva ou racional. Assim, compreendendo o imaginário medieval como espaço de mediação entre o real e o maravilhoso, pode-se entender melhor a originalidade da obra de Hieronymus Bosch. Suas pinturas, ao condensarem símbolos do pecado, da redenção, da morte e da salvação, tornam-se expressões plásticas desse universo mental coletivo descrito por Schmitt (2007) e Le Goff (1994). Bosch não se limita a representar elementos da cultura cristã de sua época: ele traduz em imagens a complexidade das crenças e ansiedades que estruturavam a vida medieval, revelando como o imaginário não era apenas uma construção abstrata, mas um campo vivido, experienciado e constantemente reelaborado pela arte.

AS DIMENSÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DO IMAGINÁRIO

Após delinear, no primeiro tópico, a complexidade conceitual do imaginário medieval e sua articulação entre o visível e o invisível, torna-se necessário avançar para sua dimensão histórica e social. O imaginário não se limita ao plano das definições teóricas: ele se concretiza na vida cotidiana, nos ritos, nas crenças e nas práticas culturais que estruturavam a sociedade da cristandade. É nesse sentido que Oliveira (2022) observa que o historiador do imaginário deve relacionar imagens, símbolos, mitos e visões de mundo às questões sociais, econômicas, políticas e religiosas de uma época. Ao articular representações com práticas, o imaginário revela sua função de mediação fundamental, mostrando como a cultura medieval elaborava respostas simbólicas para os medos, as esperanças e as tensões vividas por seus homens e mulheres.

Conforme Oliveira (2022), o historiador do imaginário, começa a fazer uma história problematizada quando relaciona as imagens, os símbolos, os mitos, as visões de mundo as questões sociais e políticas de maior interesse com os elementos da compreensão da vida social, econômica, política, cultural e religiosa. Sabemos cada vez mais, que a vida do homem e das sociedades, está ligada tanto às imagens, quanto a realidades mais palpáveis. Essas imagens não se restringem as que se configuram na produção iconográfica e artística, elas englobam também o universo das imagens mentais, pois;

As imagens que interessam ao historiador são imagens coletivas, amassadas pelas vicissitudes da história, e formam-se, modificam-se, transforma-se. Exprimem-se em palavras e em temas (LE GOFF, 1994, p. 16).

A imagem do imaginário medieval, como as de Bosch, distingue-se das meras representações, pois possui um caráter “fantasioso” que transcende as formas reproduzidas no mundo físico. Na intersecção entre o real e o imaginário medieval, o simbolismo desempenha um papel fundamental, conectando-se intimamente às complexas estruturas sociais estabelecidas por diversos grupos. Essas estruturas refletem tanto a estratificação social, quanto a hierarquia sobrenatural, que inclui Deus, anjos, santos e demônios.

No contexto medieval, as imagens, os símbolos e seus significados tendem a incorporar e manifestar essas estruturas de poder no cotidiano. Como afirmou Le Goff (1982, p. 11), “assim, nas estruturas profundas revela a união do real e do imaginário”, destacando como essas camadas simbólicas personificam e reforçam as relações sociais e espirituais da época. O imaginário, abrangendo esferas irracionais como os sonhos e os devaneios, é continuamente nutrido pela realidade. Contudo, o aspecto central é que a

realidade do pensamento humano deixa uma marca profunda e permanente em todas as suas criações, bem como em suas atividades e comportamentos sociais.

A construção gradual do campo mental utilizado inconscientemente e de forma cotidiana pelo homem medieval é marcadamente influenciada pelo coletivo, funcionando como uma extensão desse coletivo e refletindo sua interação com o todo. Assim, é possível identificar características comuns entre o coletivo e o individual, como crenças e costumes, indicando que o individual está subordinado às influências e relações do coletivo. O homem medieval era profundamente dependente da natureza e sujeito aos seus fenômenos. Com uma organização social baseada em pequenos núcleos agrários, a sociedade desenvolveu suas próprias interpretações dos acontecimentos, temendo, entre outros fatores, colheitas fracassadas, epidemias de causas e tratamentos desconhecidos, guerras constantes e a fome. Para essa sociedade, o sagrado era a principal referência para a compreensão de qualquer evento. Por volta do ano mil, intensificou-se o temor em relação à vida futura contemplativa, e as sociedades medievais passaram a buscar explicações para o desconhecido por meio da perspectiva do sagrado e profano.

A sociedade medieval desenvolveu uma visão hierofânica, na qual tudo possuía significados além da percepção imediata. A gênese desse imaginário reside na efervescente pluralidade cultural, resultante da fusão entre a herança dos povos bárbaros e a cultura romana. A cristandade, sem dúvida, desempenhou um papel essencial como elo de ligação entre essas diversas sociedades, mas não foi a única responsável por essa síntese; foi, contudo, a única a harmonizar força e aculturação. Conforme destacado por Le Goff (1982), o Ocidente medieval atuou como uma esponja, absorvendo essa diversidade cultural e moldando o mental coletivo. O imaginário medieval emergiu precisamente desse encontro de influências e tradições.

A igreja elabora para essa nova sociedade um humanismo cristão que resgata o homem humilhado como Jó, por referência à imagem de deus, transforma a devoção graças ao desenvolvimento do culto mariano e à humanização do modelo cristológico, altera a geografia do além introduzindo o Purgatório entre o paraíso e o inferno, privilegiando assim a morte e o julgamento individual (LE GOFF, 1982, p. 8).

Le Goff (1982), em sua análise sobre a sociedade medieval, argumenta que a Igreja desenvolveu uma forma de humanismo cristão que influenciou profundamente a vida e a mentalidade dessa época. Esse humanismo resgatava a dignidade do homem, mesmo em sua condição de sofrimento, utilizando a figura bíblica de Jó como exemplo de resistência e fé. A ideia central era que, apesar da humilhação e do sofrimento humano, havia um

reconhecimento da imagem divina no homem, o que reforçava sua importância e valor espiritual.

Esse humanismo cristão também foi transformador na devoção popular, especialmente com o desenvolvimento do culto mariano que trouxe um aspecto mais compassivo e humano à religião, e com a humanização do modelo de Cristo, que o aproximava mais dos fiéis. Essas mudanças ajudaram a redefinir a prática religiosa, tornando-a mais acessível e emocionalmente envolvente (LE GOFF, 1982).

Além disso, para Le Goff (1982), a Igreja alterou a concepção da vida após a morte ao introduzir o conceito de Purgatório como um lugar intermediário entre o Paraíso e o Inferno. Essa nova geografia espiritual não só criava uma etapa adicional de purificação para as almas, mas também reforçava a ideia de um julgamento individual, destacando a importância de ações pessoais e da responsabilidade individual perante a vida e a morte. Le Goff (1982), mostra como essas mudanças privilegiavam a morte e o julgamento pessoal, influenciando a mentalidade coletiva ao criar uma visão mais complexa e humanizada da existência e do além.

Conforme argumenta Shmitt (2002), a repetição das cenas mais significativas da iconografia cristã, como a Anunciação, Visitação, Natividade, Crucificação e o Juízo Final, facilitava o reconhecimento dessas representações pelos fiéis, tornando-os mais familiarizados com os fundamentos da fé cristã. No contexto medieval, o uso das imagens não era neutro; pelo contrário, 'quanto mais é valorizada e singularizada pelos usos aos quais está destinada, mais parece afirmar sua autonomia em relação aos homens e seu poder sobre eles'. Sob essa perspectiva, Schmitt (2002), destaca a relevância das imagens na sociedade medieval. Ele observa que, por volta do século XIII, o bispo Guilherme Durand de Mende, em sua obra *Rationale divinatorum officiorum*, reconhecia que as imagens eram mais valorizadas que os textos devido à sua eficácia pedagógica. A imagem, portanto, não apenas servia como um instrumento de instrução cristã, mas também impactava o indivíduo de outras formas, afetando sua percepção e experiência espiritual.

Para um bispo, para os cônegos do capítulo, para uma comunidade de religiosos, para o magistrado de uma cidade ou ainda um príncipe, o fato de construir uma igreja e de colorir toda a superfície de suas paredes com pinturas, vitrais e estruturas, de coroar altares com retábulos pintados ou esculpidos, de se munir de manuscritos iluminados, visavam a outros fins além da instrução dos iletrados. Era, primeiramente, um meio de cumprir um contrato feito com Deus, sacrificando-lhe consideráveis somas de dinheiro, necessárias à escolha dos materiais mais preciosos e do pagamento do salário dos pintores, escultores, mestres vidreiros, ourives. Ordenar a realização de mais uma ou mais imagens era uma obra piedosa, um meio de adquirir mérito junto ao Juiz supremo e aos santos intercessores, de expiar um pecado ou simplesmente de se penitenciar por ter gostado em demasia

dos bens deste mundo, dos quais uma parte era assim convertida para a salvação de sua alma (SCHMITT, 2002, p. 611).

O homem medieval, para Schmitt (2002), dependia profundamente das imagens, tanto as que faziam parte do mundo real quanto as que pertenciam ao imaginário. A representação visual do sagrado e profano eram essenciais para a compreensão e a interpretação do sobrenatural imagético. A materialização do maravilhoso por meio das imagens inseria o indivíduo em um universo que, embora dividido entre o terreno e o celestial, se tornava, paradoxalmente, uma unidade integrada. Assim, o mundo medieval, por meio das imagens, se entrelaçava e se confundia com a esfera supralunar, transcendendo a mera realidade e conectando-se ao divino.

É importante destacar que a imagem aliada ao imaginário não se limitava às ilustrações religiosas; ela também emergia dos gestos e interações humanas, nas quais o gesto se tornava uma forma de imagem. As relações medievais eram impregnadas de significados, conferindo às imagens uma posição de autonomia sobre a realidade. Inicialmente, essas imagens tinham como principal objetivo explicar tanto o mundo real quanto o sobrenatural (SCHMITT, 2002).

Nesse sentido, para Schmitt (2002), as imagens e imaginários passaram a representar a estrutura e a organização da sociedade medieval. Com o desenvolvimento da escolástica e a ascensão das ordens mendicantes, as imagens produzidas pela Igreja se disseminaram amplamente no tecido social. A partir do século XIII, as imagens foram mobilizadas como instrumentos de defesa e consolidação do poder simbólico alcançado pela Igreja, reforçando sua autoridade e influência sobre a coletividade.

No início do século XI, como observa Schmitt (2002), ocorreu uma sistematização do processo de produção das imagens, refletindo as práticas culturais e a disseminação do culto imagético. Com a introdução de normas para a produção artística, estabeleceu-se também um controle sobre o que era representado. É nesse contexto que a figura humana se torna um tema recorrente. O homem medieval manifesta sua essência por meio das imagens, uma vez que “ele é criado à imagem e semelhança de Deus” (*ad imaginem Dei*).

Além das representações oficiais da Igreja, o homem medieval expressava seus pensamentos por meio da criação de figuras híbridas e antropomorfas, como o grifo e o unicórnio, como vemos em Bosch. O maravilhoso medieval, portanto, não se restringia à esfera do sagrado. Esses seres mitológicos, apesar de não terem representações no mundo real, existiam plenamente no imaginário coletivo e mantinham uma conexão

significativa com o homem medieval, enriquecendo sua visão de mundo e seu entendimento do universo que o cercava (LE GOFF, 1994).

Para o cristão medieval, de acordo com Schmitt (2002) e Le Goff (1994), a imagem possuía um caráter autoexplicativo, revelando suas intencionalidades e comunicando narrativas mesmo àqueles que não sabiam ler. A imagem servia como uma ponte que traduzia para o presente aquilo que estava ausente. Assim, Deus era representado no homem e sua imagem permitia que o divino se manifestasse no mundo material, tornando-se tangível e presente entre os homens, como se fosse um deles.

Schmitt (2007) reforça que, na Idade Média, as imagens, longe de se limitarem a funções decorativas, constituíam instrumentos pedagógicos, litúrgicos e até mesmo políticos, participando ativamente da reprodução das estruturas sociais e da manutenção da fé cristã. Para os que não dominavam a leitura dos textos bíblicos ou teológicos, as imagens tornavam-se meios de acesso ao conhecimento religioso, oferecendo uma espécie de “Bíblia dos pobres” (*biblia pauperum*), expressão que a própria tradição medieval utilizava para designar esse papel instrutivo das representações visuais.

A importância dessas imagens para os iletrados se explica em vários níveis. Em primeiro lugar, elas funcionavam como narrativas visuais, capazes de tornar presente e inteligível o conteúdo da história sagrada. Afrescos, vitrais, esculturas e iluminuras mostravam cenas da Criação, da Queda, da Paixão e do Juízo Final, permitindo que os fiéis apreendessem visualmente os elementos centrais da economia da salvação. Essa função narrativa não se reduzia a ilustrar: como destaca Schmitt (2007), a imagem medieval não era concebida como mera representação mimética da realidade, mas como epifania, isto é, como uma presença que encarnava o tangível e o transcendente.

Em segundo lugar, as imagens tinham uma função pedagógica e moralizante. Para um público iletrado, as cenas não apenas instruíam sobre a doutrina cristã, mas também serviam como advertência moral, como acontece nas obras de Bosch. A representação do inferno, por exemplo, com seus demônios grotescos e suplícios corporais, transmitia de maneira direta e eficaz a ameaça da condenação eterna. Do mesmo modo, as figuras de santos, mártires e da Virgem funcionavam como modelos de virtude e devoção, oferecendo exemplos visuais a serem imitados.

Um terceiro aspecto destacado por Schmitt (2007), é a dimensão ritual e devocional das imagens. Os iletrados não apenas viam as imagens, mas interagiam com elas em práticas de culto: beijavam relíquias incrustadas em estátuas, acendiam velas diante de crucifixos, oravam diante de ícones considerados miraculosos. Essa interação fazia da

imagem não um objeto passivo, mas uma presença ativa que se colocava em relação com o fiel. Para os que não podiam acessar o latim das liturgias ou a complexidade dos textos teológicos, a imagem constituía uma experiência de contato imediato com o sagrado, mediando a relação entre o humano e o divino.

Há ainda uma função social e política para Schmitt (2007) nas imagens, nas quais ao serem compreendidas coletivamente, reforçavam identidades locais e comunitárias. Uma majestade ou um ícone milagroso podia se tornar símbolo de uma cidade ou de uma paróquia, unindo a população em torno de um emblema comum. Para os iletrados, que não participavam das esferas de produção escrita ou erudita, as imagens constituíam a linguagem acessível que os inseria no universo simbólico do cristianismo e os ligava a uma comunidade mais ampla de fiéis.

As imagens imagéticas medievais tinham para os iletrados uma importância vital: ensinavam, moralizavam, encantavam, advertiam e, sobretudo, tornavam presente o intangível. Elas eram a linguagem por meio da qual o cristianismo se comunicava com a maioria da população, desempenhando um papel insubstituível na difusão da fé e na consolidação do imaginário medieval.

Dessa forma, ao compreendermos como o imaginário medieval estruturava a vida social, religiosa e política, torna-se evidente como Bosch foi capaz de traduzir visualmente esse universo em suas obras, condensando nele as principais inquietações do homem de seu tempo. O tríptico *O Jardim das Delícias Terrenas* constitui talvez o exemplo mais eloquente desse processo: concebida como uma verdadeira “palestra visual sobre moralidade”, a obra organiza em três painéis uma narrativa simbólica que vai da criação ao juízo, articulando passado, presente e futuro da condição humana. No painel esquerdo, a cena paradisíaca já anuncia, de modo sutil, a possibilidade da queda e da corrupção, situando a origem da humanidade em um espaço liminar entre a inocência e o perigo. No painel central, Bosch representa a humanidade entregue aos prazeres da carne, em uma multiplicidade de cenas que exploram tanto a sensualidade quanto a efemeridade da vida terrena. O excesso de corpos, a presença de frutas e animais fantásticos e a atmosfera ambígua entre festa e desordem revelam uma crítica moral clara: a entrega aos desejos conduz inevitavelmente à perdição. No painel direito, a consumação desse percurso é mostrada em toda a sua brutalidade: um inferno povoado de monstros, instrumentos de suplício e paisagens sombrias encena a condenação eterna reservada aos que se desviam do caminho da salvação.

Essa estrutura em tríptico funciona como um dispositivo pedagógico e moralizante, no qual Bosch articula símbolos profundamente enraizados no imaginário medieval. O pecado original, a fragilidade do corpo, a tentação da mulher, a corrupção da carne e o castigo eterno são expostos ao olhar do espectador de forma ao mesmo tempo fascinante e aterradora. Mais do que ilustrar concepções já estabelecidas, Bosch intensifica a mensagem moral ao torná-la concreta, visível e inesquecível, utilizando a força da imagem para gravar no inconsciente coletivo os riscos do desvio espiritual. Assim, *O Jardim das Delícias Terrenas* confirma a função da arte medieval como meio de instrução e advertência, mas também demonstra a singularidade de Bosch: sua capacidade de criar um imaginário visual que, ao mesmo tempo em que traduz os códigos de sua época, os reconfigura, projetando-os em composições de enorme impacto simbólico. Nesse sentido, a obra não é apenas reflexo da cristandade do Ocidente, mas também um dos momentos mais complexos e originais de sua construção imagética, revelando como Bosch operava no limiar entre a tradição e a invenção.

A FORÇA SIMBÓLICA DA IMAGEM NO IMAGINÁRIO MEDIEVAL

Se no tópico anterior foi possível compreender o imaginário medieval como uma construção coletiva que articulava símbolos, crenças e estruturas sociais, cabe agora observar como as imagens se constituem em instrumentos privilegiados de acesso a esse universo simbólico. A arte medieval não se limita a ilustrar doutrinas ou adornar espaços sagrados; ela condensa, transmite e reconfigura os sentidos compartilhados pela comunidade de fiéis. Como ressalta Baschet (2006), a imagem é, ao mesmo tempo, documento e agente, pois encena o imaginário e participa ativamente da sua circulação. Nesse sentido, analisar a imagem medieval significa compreender como ela funciona como porta de entrada para o mundo simbólico que estruturava a experiência cultural da cristandade, aspecto que se torna particularmente evidente nas obras de Bosch, nas quais o sagrado e o profano, o maravilhoso e o monstruoso, convivem como expressões densas e ambíguas desse imaginário.

Todas as grandes “imagens” da Idade Média -a do homem-microcosmo, a do espelho, a da Igreja-corpo místico, a da sociedade corpo orgânico, a dança macabra-, todas as representações simbólicas da hierarquia social –o vestuário, as peles, as armarias- e da organização política- os objectos simbólicos do poder, as bandeiras e aurifarmas, as cerimônias de investidura, as entradas reais-, todo esse grande corpus de imagens faz reaparecer em signos exteriores as imagens profundas, mais ou menos complicadas consoante a condição social e o nível de cultura, do universo mental dos homens e mulheres do Ocidente medieval (LE GOFF, 1994, p. 18).

A citação de Le Goff (1994) evidencia como a Idade Média se estruturava em torno de um vasto repertório de imagens simbólicas que ultrapassavam o campo artístico, abrangendo tanto as representações religiosas quanto os signos sociais, políticos e culturais. Essas imagens não eram simples ornamentos, mas expressões exteriores de um universo mental coletivo, no qual se projetavam crenças, hierarquias e visões de mundo compartilhadas. Assim, desde a figura do homem-microcosmo até os rituais de investidura ou a dança macabra, cada representação visual funcionava como condensação do imaginário, tornando visível aquilo que constituía a experiência espiritual e social da cristandade.

É nesse contexto mais amplo que se insere a análise de Schmitt (2002) sobre a transformação da iconografia demoníaca a partir do século XIII. O diabo, antes figurado de modo mais abstrato, passa a ser representado sob forma humana, com traços cada vez mais negativos e bestializados. Essa mudança não se limita ao campo estético, mas reflete a intensificação de um imaginário voltado à concretização do mal, que ganha corpo e rosto reconhecíveis, tornando-se presença tangível no cotidiano dos fiéis. Ao reforçar os aspectos mais sombrios da natureza humana e ampliar o impacto visual das imagens, essa iconografia alimenta uma pedagogia do medo que marcará profundamente o imaginário coletivo. É justamente nesse horizonte que a obra de Bosch se insere e se radicaliza, pois seus híbridos grotescos e figuras demoníacas condensam essa tradição, transformando-a em narrativas visuais ainda mais inquietantes, nas quais o mal não apenas ameaça, mas se infiltra nas estruturas do humano.

Para Baschet (2006), a imagem simbólica medieval não deve ser compreendida como simples representação, mas como expressão externa das inquietações da alma e documento privilegiado do imaginário coletivo. Longe de se limitar à visualidade, ela articula discursos orais, sonoros e rituais, funcionando como artefato cultural que encena dimensões profundas da vida social e religiosa. Por isso, as imagens não apenas transmitem ensinamentos, mas formulam e reforçam ideologias, perpetuando crenças e relações de poder. Assim, tornam-se indissociáveis do contexto em que são produzidas e oferecem camadas complexas de interpretação cultural, como se observa nas obras de Bosch, em que cada detalhe visual opera como condensação simbólica da cristandade medieval.

Baschet (2006), reforça que: a imagem medieval deve ser entendida como expressão cultural que encena e perpetua crenças, valores e estruturas sociais. Longe de existir isolada, ela se insere em práticas coletivas, articulando dimensões religiosas,

políticas e simbólicas que dão forma ao imaginário da cristandade. Como artefato cultural, a imagem mobiliza diferentes discursos, visuais, orais, rituais, e torna-se documento privilegiado para compreender a mentalidade medieval, pois condensa sentidos e projeta ideologias. O fato de serem, para Baschet, “escondidas ou desveladas”, “vestidas ou despidas”, “beijadas ou comidas” indica que essas imagens eram partes integrantes de práticas devocionais, cerimoniais e litúrgicas, servindo como meios de conexão entre o fiel e o sagrado. Portanto, elas não eram apenas para ser vistas, mas para serem interagidas de forma ritualística, reforçando sua importância como elementos vivos e ativos na expressão e na prática da fé medieval e seus imaginários.

Para Oliveira (2022), essas imagens se expressam nos legados das tradições, passam de uma civilização à outra, e circulam no mundo em constante evolução das sociedades humanas. O imaginário para a história está como o poder para a política. São inerentes ao ser humano. Seu papel é de nortear o homem no espaço e no tempo, dando-lhe a possibilidade de compreender a própria realidade com os símbolos produzidos naquele momento refletindo sua cultura. Como reforça Le Goff (1994); “O imaginário alimenta o homem e fá-lo agir. É um fenômeno coletivo, social e histórico. Uma história sem o imaginário é uma história mutilada e descarnada” (LE GOFF, 1994, p. 16).

Le Goff (1994), enfatiza a importância do imaginário como uma força vital na construção das ações e comportamentos humanos. O imaginário, não é apenas um aspecto individual, mas um fenômeno profundamente enraizado na coletividade e nas estruturas sociais e históricas. Ele influencia as percepções, as crenças e as práticas de uma sociedade, funcionando como um motor que impulsiona decisões e ações.

Quando Le Goff (1994), afirma que uma história sem o imaginário é “mutilada e descarnada”, ele sugere que a ausência do estudo do imaginário nas análises históricas resulta em uma compreensão incompleta e empobrecida da realidade. O imaginário é essencial para se compreender as motivações, os símbolos e os significados atribuídos pelos indivíduos e pela sociedade ao longo do tempo. Sem considerar o papel do imaginário, a história perde sua dimensão simbólica e subjetiva, deixando de lado aspectos cruciais que moldam as ações humanas e a formação das culturas. Le Goff (1994), defende que o imaginário é fundamental para uma compreensão plena da história, pois ele alimenta as representações e as ações coletivas, refletindo o modo como os seres humanos dão sentido ao mundo e a si mesmos.

Uma das vertentes que a história do imaginário influencia são os estudos dos símbolos visuais como nas obras de Bosch, que são em sua maioria, simbologias

alegóricas que transcendem o real, e seu significado não está ligado a elementos formais, pois; “Quem se interessa pelo imaginário de uma época tem de olhar para o lado das produções características desse imaginário: a literatura e a arte” (LE GOFF, 1994, p. 28). Dessa forma, conforme Ruiz (2004), o imaginário não consegue manifestar-se a não ser sob formas simbólicas, assim como em Bosch. Ruiz caracteriza o ser humano como um ser simbólico ou, de forma mais ampla, um ser essencialmente mitológico. O autor destaca a centralidade dos símbolos na manifestação do imaginário humano e como a racionalidade e o simbolismo estão intrinsecamente entrelaçados na experiência humana.

Ruiz (2004), argumenta que o imaginário humano se expressa fundamentalmente por meio de símbolos. Os símbolos, como os de Bosch, são formas de representação que transcendem o simples significado literal, carregando consigo significados e associações mais complexas e profundas. Eles são a linguagem do imaginário, a maneira pela qual damos forma e sentido às nossas experiências internas e externas. Ao falar de um ‘simbolismo sempre perpassado pela racionalidade’, o autor sugere que mesmo os símbolos mais abstratos e emocionais estão conectados a processos racionais em nossa mente. Nós os interpretamos, atribuímos significados e os utilizamos para entender e comunicar conceitos e experiências. Essa interação entre simbolismo e racionalidade é essencial para a compreensão do ser humano como um ser puramente simbólico.

Além disso, Ruiz (2004), menciona que a racionalidade também está impregnada de simbolismo. Isso significa que mesmo em nossos pensamentos mais lógicos e racionais, os símbolos desempenham um papel significativo. Por exemplo, a linguagem que usamos para expressar ideias complexas ou abstratas é baseada em símbolos e metáforas que facilitam a compreensão e a comunicação, no caso de Bosch foi utilizado a pintura como forma de expressão.

Ao caracterizar o ser humano como um ser simbólico ou mitológico, Ruiz (2004) enfatiza a importância dos símbolos e mitos na construção da nossa realidade e identidade. Os mitos, por exemplo, são narrativas simbólicas que nos ajudam a dar sentido ao mundo e à nossa existência. Eles refletem nossas crenças, valores e medos mais profundos, moldando nossa visão de mundo e influenciando nossas ações e decisões.

A palavra “*symbolon*” em grego significa reunir duas partes separadas, formando uma unidade perdida. Isso remete a um sentido sociológico em que os símbolos eram partes de um objeto, divididas entre duas partes, povos ou pessoas, e que certificavam a existência de um pacto entre elas. O simbolismo imagético transcende o simples significado externo, abrindo-se para a construção de um universo indefinido de sentidos possíveis que

não estão implícitos, mas são criados pela dimensão simbólica. O simbolismo não se limita às definições conceituais do *logos*, nem imita uma correlação de significados previamente definidos pelo inconsciente. Ele integra de modo coimplicante o individual e o coletivo, confrontando o ilimitado do imaginário com as determinações sociais vigentes (RUIZ, 2004).

O simbólico, para Ruiz (2004), portanto, escapa as definições precisas e exaustivas, pois sua natureza é polivalente e transcende as formulações conceituais finitas. Sua indefinição intrínseca permite que ele se desenvolva dentro de um círculo de compreensão, no qual diferentes perspectivas oferecem visões parciais, nunca absolutas, do seu significado. O simbólico não pode ser plenamente conhecido porque é justamente por ele que nos conhecemos e nos definimos como humanos. Portanto, sua explicação nunca será completa, pois, ele está entrelaçado com a própria essência da experiência humana, construção do conhecimento e da representação do imaginário.

Ruiz (2004) defende que o imaginário se manifesta como símbolo e como *logos*. O imaginário necessita do simbolismo e da lógica não só para expressar-se, o qual resulta o óbvio, mas para poder existir. O imaginário só existe expressado em formas simbólicas e estruturado de modo lógico. A potencialidade criadora mais exuberante só se realiza por meio de imagens significativas do mundo, isto é, de formas simbólicas dadas para as experiências vividas e para os objetos analisados. Nas obras de Bosch o simbolismo apresenta a coisa naquilo que ela não é, configura-a intencionalmente numa metamorfose inovadora para além do que já aparece.

Para Ruiz (2004), essa relação entre o imaginário, o simbolismo e a lógica é fundamental para a criação de significados e para a compreensão das experiências humanas e dos objetos analisados. O simbolismo tem o papel de apresentar as coisas de uma forma que vai além do que elas são na realidade. Ele as configura de maneira intencional, transformando-as em algo inovador e simbolicamente significativo, que transcende a mera aparência superficial das coisas. Essa capacidade do simbolismo de ir além do óbvio e do concreto é essencial para a expressão do imaginário e para a criação de novos significados.

Desse modo, a força simbólica da imagem no imaginário medieval não se restringe à sua função de ornamento estético ou de simples ilustração de doutrinas, mas se revela como instrumento ativo de mediação entre o humano e o divino. As imagens, ao condensarem símbolos coletivos, não apenas traduzem crenças, mas tornam-nas presentes, vivas e operantes no interior das comunidades medievais. Essa presença atuava de forma pedagógica, moralizante, devocional e até política, organizando tanto a

experiência religiosa quanto a vida social e cultural. Bosch soube explorar e potencializar essa dimensão, criando composições em que a ambiguidade simbólica e a tensão entre pecado e salvação interpelam o espectador, não apenas no nível racional, mas sobretudo no sensível e no espiritual. Assim, suas obras demonstram que a força da imagem reside na capacidade de mobilizar o inconsciente coletivo e de constituir-se como espaço privilegiado de memória, ensinamento e reflexão moral. O que Bosch oferece ao olhar medieval não é apenas uma narrativa pictórica, mas um campo de experiência simbólica que convoca o espectador à participação ativa na interpretação da realidade e do transcendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a noção de imaginário, longe de ser um conceito acessório ou meramente abstrato, constitui uma chave de interpretação indispensável para a compreensão da cultura medieval e, em particular, da obra de Hieronymus Bosch. A partir das reflexões de Schmitt (2007; 2002), Le Goff (1994), Baschet (2006), Ruiz (2004), Barros (2004; 2005) e Oliveira (2022), foi possível perceber como o imaginário não se limita a um plano secundário da vida social, mas atua como dimensão estruturante, capaz de condensar e articular símbolos, crenças, visões de mundo e práticas coletivas. Nesse sentido, o imaginário medieval deve ser compreendido como um campo de mediação entre o visível e o invisível, entre o real e o maravilhoso, entre o individual e o coletivo, traduzindo em formas simbólicas as ansiedades, os temores e as esperanças de uma sociedade marcada pela religiosidade, pela presença constante da morte e pela promessa da salvação.

A arte, e em particular a pintura, surge nesse contexto como o lugar privilegiado na qual esse imaginário se torna visível e acessível. Como indicam Schmitt (2007;2002) e Baschet (2006), a imagem medieval não era uma simples imitação do real, mas um dispositivo ativo de presença, um meio pelo qual o divino e o transcendente se encarnavam no espaço social, pedagógico e ritual. Por essa razão, estudar as imagens não significa apenas observar seus aspectos formais, mas sobretudo decifrar os códigos simbólicos que nelas se condensam e que traduzem modos de organização da experiência coletiva.

A obra de Bosch, nesse horizonte, revela-se um campo privilegiado para a análise do imaginário. Suas pinturas, repletas de símbolos moralizantes e alegorias complexas, não apenas refletem o universo mental de sua época, mas também o reconfiguram. O artista mobiliza os grandes temas da cristandade medieval, o pecado original, a tentação,

o juízo final, a condenação e a promessa da redenção, e os transforma em composições visuais que interpelam o espectador em diferentes níveis. Ao inserir o feminino em papéis ambíguos, ora associados à vida e à fertilidade, ora ao pecado e à queda, Bosch dialoga com as tensões de gênero inscritas no imaginário coletivo, mostrando como a mulher ocupava uma posição simbólica de centralidade e de perigo no universo moral da cristandade.

Mais do que um tradutor do imaginário de seu tempo, Bosch se revela um de seus construtores. Suas obras condensam símbolos e narrativas que circulavam no Ocidente cristão, mas também lhes atribuem novas formas e intensidades, projetando visualmente conflitos sociais, políticos e espirituais que marcavam a transição entre o gótico tardio e o Renascimento. O artista, portanto, não é apenas testemunha de sua época: ele é agente ativo na produção de um imaginário que se perpetuou, atravessando os séculos e permanecendo enigmático até a contemporaneidade.

Bosch não apenas ilustra o imaginário medieval, mas o molda, tornando-se um intérprete singular das tensões e ambivalências de sua sociedade. Seu legado iconográfico mostra que o imaginário, enquanto campo de representação coletiva, não é estático, mas dinâmico, sendo constantemente recriado por artistas, escritores e pela própria comunidade de fiéis. Assim, o exame da obra de Bosch, em diálogo com a história do imaginário, permite não apenas compreender melhor a produção artística do período, mas também desvendar as estruturas simbólicas que organizavam a vida cultural e espiritual do Ocidente medieval.

Em suma, a análise do imaginário medieval a partir da obra de Bosch evidencia como arte e cultura se entrelaçam na construção de sentidos coletivos. O estudo de suas imagens confirma que a pintura não é mero reflexo da realidade, mas um espaço de criação e de memória, no qual se depositam e se transformam as representações de uma época. Considerar Bosch como intérprete e produtor do imaginário medieval significa, portanto, reconhecer que sua obra ultrapassa o plano estético e se inscreve no coração das disputas simbólicas de sua sociedade. É nesse entrecruzamento entre o visível e o invisível, entre o humano e o divino, que a pintura de Bosch revela sua potência: a de traduzir, condensar e perpetuar um imaginário coletivo que continua a instigar, desafiar e fascinar o olhar contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier.** Diálogos, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano mil à colonização da América.** Tradução de Marcelo Rede. São Paulo: Globo, 2006.

KAPPLER, Claude. **Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Coleção O homem e a história).

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente Medieval.** 2. ed. Lisboa: Estampa, 1982.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval.** Lisboa: Estampa, 1994.

OLIVEIRA, Laura Beatriz Alves de. **O Sagrado e o Profano em Hieronymus Bosch.** 2022. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Os paradoxos do imaginário.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

SCHMITT, Jean-Claude. **O corpo das imagens: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média.** Tradução de José Rivair Macedo. Bauru: EDUSC, 2007.

SCHMITT, Jean-Claude. Immagini. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **Dizionario dell'Occidente medievale.** Torino: Einaudi, 2002. p. 601-617.

TILLICH, Paul. **Teologia da cultura.** São Paulo: Fonte Editora, 2009.

IMAGINÁRIO SOCIAL E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS EM UM LIVRO DE LEITURA ESCOLAR PARA A INFÂNCIA

SOCIAL IMAGINARY AND CULTURAL REPRESENTATION IN A SCHOOLBOOK FOR CHILDREN
READING LEARNING

Valdeci Rezende Borges¹

Resumo: O imaginário social e as representações culturais retratados no livro escolar de Thomas Galhardo: *Segundo livro de leitura para a infância – na escola e no lar*, são tomados como expoentes de um processo civilizador, disciplinador e de formação cultural, que envolveu nossa sociedade, desde sua publicação, no final do século XIX, até a última década do século passado. Estudos relativos à constituição social ganham notoriedade, dada a sua importância, e o livro referido representa um instrumento relevante na formação e educação dos indivíduos, como seres sociais e culturais, possuindo papel de destaque na busca de esquadrihar o campo educacional que nos antecedeu. Procuramos contextualizar a produção, para, depois, analisar seu conteúdo, em diálogo com estudos sobre a época, o autor e os temas por ele tratados.

Palavras-chave: *Segundo livro de leitura para a infância*; Thomaz Galhardo; livro escolar de leitura.

Abstract: This study takes the social imaginary and cultural representations portrayed in Thomas Galhardo's schoolbook *Segundo livro de leitura para a infância* (second reading book for children at school and at home) as examples of a civilizing, disciplining, and cultural process in Brazilian society since its publication in the late 19th century until the 1990s. It's a study concerning the social constitution — a subject which has notoriously gained importance — because such book represents a relevant instrument in the education and schooling of individuals as social and cultural beings; it plays a prominent role as to scrutinizing the school field that preceded us. We seek to contextualize the making of the book and to analyze its content in light of studies on the era, the author, and the themes it addresses.

Keywords: *Segundo livro de leitura para a infância*; Thomaz Galhardo; schoolbook for reading.

¹ Doutor em História pela PUC-SP, Professor aposentado da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, atual Universidade Federal de Catalão – UFCAT, Catalão – GO, onde atuou na graduação em História e no Programa de pós-graduação em História, Catalão - GO. <http://lattes.cnpq.br/0857773389440773>, <https://orcid.org/0000-0003-4578-9706> E-mail: valdecirezborges@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga o imaginário social, repertório de imagens, e as representações culturais edificadas e difundidas no livro escolar primário *Segundo livro de leitura para a infância: na escola e no lar*, de Thomaz Galhardo, que, em 1938, recebeu sua 59ª edição. A obra ocupa-se, de forma interdisciplinar, de questões primordiais para a formação da criança como ser social e cultural, um futuro cidadão, ofertando-lhe as noções iniciais da vida em sociedade e de sua cultura, por meio de pequenas narrativas, com ensinamentos moralizantes, que abordam questões como: trabalho, ordem, dever, disciplina, verdade, honra, vaidade, desmazelo, saúde, civismo, patriotismo... dentre outros.

O problema investigado insere-se na esfera da vida cotidiana, escolar e familiar da criança, ao considerar a leitura veículo e instrumento formacional, no processo de transmissão e aquisição de conhecimentos, de educação, de apropriação e produção de sentidos, de formas de interpretação e gestos de pertencimento ao mundo. Os livros de leitura atuam na formação escolar e na constituição do sujeito-leitor, como membro de uma sociedade e cultura, iniciando a criança no aprendizado e na aquisição de noções sociais básicas, representando a saída do analfabetismo e da oralidade, além de sua entrada no mundo da letra e da escrita. Que valores, normas e deveres sociais constituem a organização da sociedade e suas relações veiculadas nas representações do *Segundo livro de leitura*? Que temas constituem o imaginário social, isto é, a imaginação e o conjunto de imagens diversas, criado e expresso nessa obra, alinhado a uma cultura e um ideário republicano e católico?

A História Cultural estuda, em um contexto social, os mecanismos de produção dos objetos culturais, em sentido amplo, dentre eles um texto, e seus mecanismos de recepção, entendida como forma de apropriação e produção de sentidos. Recepção de um texto que, segundo Ricouer (1997, p. 287, grifo do autor), pode ser designada como sendo a “própria ação de lê-lo”; por meio da leitura, a narrativa atinge o leitor, obtendo a função de significância, ao relacionar o mundo do texto com seu mundo, e, dessa forma, agindo sobre ele, levando-o a uma experiência própria de refiguração. Recepção, que possui, na escola, um espaço privilegiado de realização, nos levando a lembrar que, que no caso específico do *Segundo livro de leitura*, a recepção foi ampla, pois, lançado em 1895 e atingindo, em 1938, sua 59ª edição.

As narrativas constroem e veiculam representações do real, e o ato da leitura abre o mundo do texto para o mundo do leitor, podendo ter seu mundo afetado e transformado por elas. Portanto, buscamos compreender os sentidos atribuídos às práticas sociais

figuradas no livro didático de leitura, examinando a tríade escrita, texto e leitura. Considerando que todo documento é representação do real, de algo concreto ou abstrato, um ato de tornar presente o ausente e de simbolizar, e que as representações são matrizes de práticas sociais e culturais, que agem na construção do mundo (CHARTIER, 1990); e que todo documento é construção, “monumento” (LE GOFF, 1990), edificação que nos cabe desconstruir, buscamos desvelar alguns aspectos de tais construções, suas finalidades e intencionalidades, bem como o imaginário social neles veiculados. O ensino das primeiras letras produz e reproduz saberes de um projeto social republicano de conformação infantil à sociedade, alimentando uma cultura, por meio da educação e suas disciplinas, que moldam, adestram, docilizam, domesticam. Com encanto e sedução, representações e imaginários coletivos são difundidos no livro, oferecendo ao aluno matrizes de práticas que edificam o mundo social.

Assim, objetivamos investigar as imagens edificadas, as visões de mundo que expressam as ideias e as atitudes, os valores e os comportamentos constituintes do imaginário social, edificado nas representações do *Segundo livro de leitura*, e que fizeram a cabeça e conquistaram o coração das crianças ao longo de décadas. Busca-se abordar temas e questões, ligados à vida prática e cotidiana, formadoras de dado capital simbólico, em discursos moralizantes e disciplinares do livro.

LITERATURA ESCOLAR COMO FONTE HISTÓRICA

No amplo campo de fontes literárias para a produção do conhecimento histórico, iremos nos deter e aprofundar em um tipo específico de literatura como documentação, que se trata do livro escolar, em particular, do livro de leitura para os anos iniciais do ensino fundamental, material escolar direcionado à infância, para a criança em formação. Este tipo de literatura é instrumento e veículo essencial para investigarmos a formação do indivíduo como ser social, cultural e histórico, e a organização da sociedade na qual o livro didático figura, e ainda, difunde valores morais, princípios éticos, regras sociais, preceitos e atitudes cívicos e patrióticos, dentre outros, a seus leitores (CORREA, 2000, p.11). Na busca de entendermos determinada sociedade e época, o livro didático pode ser fonte valiosa, por dizer muito a seu respeito, uma vez que, por meio dele, são veiculados e difundidos valores e ideias convencionadas coletivamente, pelos variados atores sociais, em certo espaço e tempo, constituintes dos indivíduos social e culturalmente. “O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras

formas escritas, forma o leitor. [...] sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo” (CORREA, 2000, p.14).

Portanto, o livro didático é objeto de suma importância como fonte histórica e pode contribuir para o esclarecimento de muitas questões constituintes de uma dada época, sociedade e cultura. No livro escolar, formador intelectual, ancora-se materiais que o leitor carregará o que dele apreendeu por toda sua vida. Assim concebido, é instrumento político, disciplinador e moralizador, que recorre a diversos gêneros de textos e linguagens, como contos, poesias, ilustrações, etc., em conformidade com a faixa etária do público alvo a que se destina. Os livros escolares, entre eles, os de leitura, produzidos e voltados para vastos setores da sociedade, de maneira indistinta, para a massa, tem sua produção, uso e aplicação controlados por algumas instituições sociais e estatais.

não se pode perder de vista a existência da política do livro didático visando à formação das massas populares com base em conhecimentos a que estas deveriam ou não ter acesso, o que significa não só o controle sobre os conteúdos escolares a serem ensinados e, de certo modo, o controle sobre as práticas escolares, como também sobre a produção desse tipo de livro. (CORREA, 2000, p.17).

Nesse sentido, dentre os momentos históricos que se podem notar com mais clareza, a utilização desse tipo de material didático como veiculador e norteador de ideias políticas e institucionais, são aqueles marcados por regimes ditatoriais ou autoritários, como: a ditadura do Marechal Floriano Peixoto (1891-1894), que marcou o início de nossa República; os dois governos de Getúlio Vargas no Brasil (1930-1945), e, mesmo, da ditadura civil militar implantada em 1964. A “interferência do poder no campo educacional é muito mais intensa nos regimes autoritários” (CAPELATO, 2009, p.118).

Porém, o controle institucional sobre o livro didático, por órgãos responsáveis pela educação, sempre fez parte da história de tal objeto cultural, havendo frequente articulação entre produtores, autores, editores e agentes encarregados da aprovação dos livros escolares. Desde o Império, a produção de obras escolares passava por um processo de autorização, e, em São Paulo, a contar do início da República, o governo controlou a adoção dos livros nas escolas públicas, alegando necessidade de “uniformização do ensino”, ou por legislar sobre os programas e currículos, além de ser o principal comprador desses bens. Assim, os livros escolares só poderiam ser adotados nas escolas públicas após aprovação do Conselho Superior de Instrução Pública, ou por órgão similar e comissões designadas pelo Estado (RAZZINI, 2004, p. 9).

O livro didático é um dispositivo de mediação política, visto que sua ação consiste em uma prática de interferência, de intervenção social. Portanto, deve-se também o inserir em um dado contexto político e cultural, para revelar quão forte é aparelho fundamental na formação do indivíduo como ser social, pertencente a uma dada sociedade, nacionalidade e cultura. Nos regimes autoritários, os livros didáticos infantis são compostos, consistentemente, de mensagens e gravuras edificantes, as quais mantêm forte impacto nas gerações, do momento em que foram publicadas, e mesmo nas posteriores, uma vez que “a história que nos ensinaram quando éramos crianças nos marca para o resto da vida” (CAPELATO, 2009, p.119).

Os livros escolares constituem fontes ricas para quem os leu, sendo leituras formativas, que oferecem valores que permanecem no leitor, mesmo que esse não se lembre dos livros lidos, pois continuam na memória e no inconsciente do indivíduo. As leituras são formativas, pois dão forma às experiências vindouras, ao fornecerem valores, modelos, termos de comparação e esquemas de classificação, que continuam valendo, mesmo que tenhamos esquecido do livro lido. Os ensinamentos e as orientações, veiculados e apreendidos nas leituras das histórias de quando éramos crianças, nos marcam para sempre, para a vida toda.

O livro didático e seus postulados figuram fortemente no imaginário social como portadores de um conhecimento verdadeiro, de uma verdade absoluta, como fonte de um saber correto e benéfico para o indivíduo, e como a maneira ideal e única de se aprender. Essa ideia é herança do século XIX, em que “os livros didáticos afirmam enfaticamente que o verdadeiro conhecimento se encontra nos livros e só nos livros” e que “a leitura é a única maneira de aprender” (CHARTIER, 2014, p. 25). Mas não se pode esquecer que é objeto atravessado de intencionalidades e manipulações políticas, morais, religiosas, etc. travestidas de conhecimento neutro e objetivo, sem partido político, e que, também, se aprende por meio dos saberes adquiridos ao longo da vida, nas experiências e interações sociais. Os livros escolares infantis são importantes veiculadores de imaginários (CAPELATO, 2009, p. 121), que constituem o pensamento e a ação coletiva. Porém, seus autores, em geral, sujeitam-se às imposições das políticas estatais, seguindo os programas oficiais propostos pela política educacional governamental e estando vinculados aos ditames oficiais (BITTENCOURT, 2004, p. 479).

TEXTO E CONTEXTOS, AUTOR E OBRA

O *Segundo livro de leitura*, foi publicado, pela primeira vez, no final do século XIX, em 1895, logo, fora elaborado e produzido sobre os eflúvios do ideário e dos ditames do regime republicano brasileiro, inaugurado em 1891. República que, cabe lembrar, nasceu de um golpe militar de Estado, que depôs D. Pedro II e implementou práticas de governo autoritárias, sob a égide do presidente Marechal Floriano Peixoto (1891-94), que instaurou, de pronto, uma ditadura. O regime florianista desencadeou forte repressão a seus adversários com perseguições, prisões e execuções sumárias; estabeleceu a censura, a violação dos direitos civis e impôs restrições à liberdade de expressão, empastelando e fechando jornais, prendendo seus proprietários e jornalistas, na busca de silenciar seus opositores (BORGES, 2010).

O pensamento autoritário que sustentou Floriano no poder já se mostrava presente no Brasil, na segunda metade do século XIX, desde às vésperas do fim do Estado monárquico. O ideal de uma forma de governo militar ditatorial para a República a ser criada vinha sendo defendido no seio do movimento republicano, que seguia os princípios do positivismo comtiano, e atrelava as noções de ordem, progresso e de ditadura ou progresso pela ditadura, conforme (CARVALHO, 1990). Difundiu-se a ideia de que os militares garantiriam uma transição ordeira e evitaria possíveis desordens civis. Às vésperas do golpe de Estado, Floriano dizia que a solução para a “podridão” que assolava o país, era a instauração da “ditadura militar” para “purificar o sangue do corpo social”, “corrompido” (BORGES, 2010).

A instituição da República engajou na ação política muitos intelectuais. Pessoas ditas “ilustradas” tomaram posição reivindicando a liderança moral da nação, defendendo um “mundo civilizado” e os ideais liberais e republicanos. O ideário positivista comtiano e o liberalismo, absorvido de forma seletiva, constituiu os referenciais desses intelectuais que defendiam a república, visando reformar as instituições políticas e sociais; era o remédio contra todos os males que afetavam o país. Assim, a educação do povo, pela instrução pública, e a reforma do ensino foram preocupação de boa parte dos intelectuais (MARTINS, 1987, p. 72, 75). O positivismo via a República num viés amplo e postulava uma sociedade de realização plena de todos seres humanos, ultrapassando o mundo da elite com discursos acessíveis a um público com baixo nível de educação formal, usando sinais de leitura fácil, como imagens e alegorias, símbolos e mitos. Travou-se uma batalha com imagens do novo regime, visando atingir o imaginário popular, recriando-o com valores republicanos numa ação educativa, cívica e patriótica, naquele momento de mudança política e social (CARVALHO, 1990, p. 9-11).

Foi nessa conjuntura e cenário da última década do século XIX, que o *Segundo livro de leitura* foi produzido e veio à luz, em 1895; momento marcado pelas batalhas acima mencionadas para consolidar o novo regime, e, também, de disputas acerca dos métodos de alfabetização. Elas acirraram o debate entre aqueles que buscavam se livrar dos resíduos do passado e ajustar as teorias e as práticas pedagógicas às necessidades emergentes no novo contexto, sobretudo nas políticas educacionais dos educadores republicanos (ALCANFOR, 2023, p.3). Os grupos escolares, novo modo de ministrar o ensino escolar, generalizaram o “método simultâneo”, no qual o professor atendia a vários alunos, opondo-se ao usual ensino individual de cada discente. Neles difundiu-se o “método intuitivo”, em voga, desde a última década do Império, defendendo o emprego e uso de imagem como recurso pedagógico, graças aos avanços das técnicas de impressão e de fabricação do papel que baratearam o custo dos materiais escolares impressos. Os alunos passaram a conviver com livros ilustrados com litogravuras, xilogravuras, zincogravuras, e até com mapas geográficos (RAZZINI, 2004, p. 3-4).

No entanto, embora o *Segundo livro de leitura* tenha sido escrito, produzido e editado na última década do século XIX, ele continuou sendo adotado e utilizado, por seu conteúdo marcadamente positivista, em consonância com o ideário fundador da República, ao longo de boa parte do século XX, inclusive, em toda autoritária Era Vargas, inaugurada com o golpe de Estado de 1930, e continuada na ditadura do Estado Novo (1937-1945), e, também, no período ditatorial pós golpe militar de 1964. Nesse contexto, no qual se insere a edição da obra aqui analisada, a intervenção política do Estado, no campo educacional, se mostrou bastante ativa e pertinente à doutrinação da juventude, por meio dos materiais didáticos. O livro, que já vinha sendo utilizado desde antes do regime varguista, permaneceu na cena escolar e educacional, nessa época, e, mesmo, posteriormente.

O livro carrega intencionalidades nacionalistas, de reforço ao patriotismo e ao ideal de uma juventude dedicada à educação e ao trabalho, visando produzir cidadãos padrão, obedientes e subservientes no mundo produtivo. Portanto, era obra adequada e favorável ao ideário defendido pelo governo da Era Vargas, de uma sociedade ordeira e disciplinada, impregnada por sentimentos nacionalistas e patrióticos. Nesse momento, em especial, “durante o Estado Novo, os investimentos na nacionalização do ensino e na alfabetização” estiveram “presentes no ensino primário, expressando-se mais intensamente na produção de materiais didáticos, como recursos transformados em armas de propaganda política do regime” (VAZ, 2006, p.34).

Dessa forma, o livro de Galhardo esteve presente nas pastas e nas incipientes bibliotecas dos estudantes brasileiros dos fins do século XIX e de boa parte do século XX. Thomaz Galhardo, escritor do *Segundo livro de leitura*, foi um renomado professor e autor de vários livros didáticos. Nasceu em 29 de dezembro de 1852, em Ubatuba, e faleceu em junho de em 1904, na capital paulista. Na juventude, mudou-se para a cidade de São Paulo, onde estudou na Escola Normal, dedicando-se, a seguir, ao ensino público (APOLINÁRIO, 2012, p. 18-19). Começou a carreira de professor de instrução primária em 1870. Passou por alguns distritos e províncias até ingressar, em 1875, na Escola Normal de São Paulo. Após exercer o magistério primário em algumas províncias, em 1879, radicou-se na escola da Freguesia da Sé, na capital, e emitiu um relatório ao Inspector Geral de Instrução Pública, acerca das condições precárias da escola, indicando o início de seu engajamento político e conhecimentos constituintes da nova categoria de professores primários, intelectuais das “gerações jovens”. A afirmação e reconhecimento social como professor intelectual, engajado na vida política, se fez presente, também, em revistas e periódicos da educação, sendo membro e redator de algumas delas, além de publicar artigos no jornal *A Província de São Paulo*. Em 1887, foi nomeado secretário da Diretoria Geral da Instrução Pública, cargo abaixo apenas do diretor geral do órgão. Atuou no Grêmio do Professorado Paulista, composto por professores que discutiam na imprensa suas posições relativas aos problemas da instrução pública (ALCANFOR, 2023, p. 3-5). O autor, ainda,

ocupou os mais altos cargos magistrals na capital. Participou de comissões examinadoras, representou o professorado no Congresso Pedagógico do Rio de Janeiro. Como secretário geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo elaborou, em 1892, o regulamento do Ginásio do Estado de São Paulo e da Escola Politécnica. Além disso, foi promotor público interino da comarca de Santos, onde, em 1871, exerceu o magistério e foi diretor e sócio fundador da União Pedagógica e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Aposentou-se no cargo de subdiretor da secretaria do interior do estado em 18 de novembro de 1897. Por sua dedicação e relevante personalidade nas letras e no ensino do país, recebeu o grau de “comendador” pelo imperador D. Pedro II. (APOLINÁRIO, 2012, p. 18-19).

Com o advento da República, foram atribuídas a Galhardo novas e maiores responsabilidades na Diretoria de Instrução e na Secretaria, criada para gerir a instrução pública, sendo nomeado Oficial Maior. Após se aposentar, em 1897, continuou a trabalhar como subdelegado do Sul da Sé e, a partir de 1880, tornou escritor de livros escolares, trabalho ao qual se dedicou concomitante à sua carreira na educação, e que o projetou como personalidade entre os autores de livros didáticos. Começou a carreira de escritor de livros para instrução, nos anos de 1880; publicou a *Monografia da letra A* (1883), *Pesos e*

medidas do sistema métrico decimal (s.d.) e a *Cartilha da infância* (ALCANFOR, 2023, p. 5-6).

A *Cartilha da infância*, escrita no decênio de 1880, editada pela Teixeira & Irmão Editores, ainda, no século XIX, possivelmente, em 1887, e empregada nas escolas brasileiras até o ano 1992, quando chegou à sua 233ª edição, é seu trabalho de maior projeção. Em 1891 a *Cartilha* foi reeditada, “modificada e ampliada”, e, diante de dificuldades financeiras, Galhardo vendeu seus direitos autorais à Editora Francisco Alves, especializada em publicar livros didáticos. Isso também se deu com outras duas obras suas: o *Segundo livro de leitura para a infância: na escola e no lar* (1895), e o *Terceiro livro de leitura para a infância* (1902), que são livros complementares à *Cartilha* e tiveram publicação, ainda, nos últimos decênios dos oitocentos. Além desses livros escolares, importantes no campo da educação brasileira, o autor produziu também outras obras didáticas adotadas, desde o fim do século XIX até grande parte do século XX, como sua obra póstuma *Contos infantis* (1913) (SANTOS, 2007, p.335).

Galhardo fez parte de um movimento que envolveu vários autores de livros escolares e editoras que publicavam esse tipo de material; iniciado, em fins do século XIX, avançou no seguinte, atraindo professores e escritores com trajetória profissional edificada no magistério público primário. Essa geração de autores de livros didáticos e suas editoras inauguraram esse veio lucrativo no mercado editorial, atingindo grande popularidade, ao publicar obras voltadas para a vida escolar, adequadas às necessidades e carências do ensino primário brasileiro e sua estrutura. Galhardo foi um dos percussores das séries graduadas de livros de leitura, orientadas para atender ao modelo didático-pedagógico da escola primária. Séries que davam continuidade aos conteúdos nas lições e nos temas abordados, pautadas na nova configuração da vida social, que precisava ser aprendida, e tinha, na escola, lugar privilegiado para se dar (ALCANFOR, 2023, p. 6).

Conforme Galhardo (1938, p. 9-10, grifo do autor), “este segundo livro de leitura, escrito em linguagem familiar brasileira, algumas vezes até com sacrifício, embora pequeno, do rigor gramatical, pertence à série iniciada [por sua] CARTILHA DA INFÂNCIA, que tão bem aceita foi pelas mães de família e pelo professorado público.” Era, ainda, segundo ele, um “pequeno trabalho, fruto da animação dada ao ensino pelo benemérito Dr. Cesário Motta Junior, que conseguiu firmar, entre nós, uma verdadeira época de renascença da instrução popular”, e, portanto, desejava que ele, o livro, tivesse o “acolhimento benevolente” que fora concedido à *Cartilha*, e que pudesse “prestar algum serviço ao ensino dos [seus] pequenos compatriotas”.

O *Segundo livro* é apresentado como possuidor de um método mais educativo do que os métodos empregados, até então, em relação à leitura e ao entendimento desta, ou seja, carrega, segundo nota direcionada “Ao leitor”, a intencionalidade de promover o ensino da leitura e a correta “interpretação dos trechos lidos”, propiciando ao aluno a “compreensão daquilo que se leu”, apoderando do sentido e podendo reproduzi-lo “na sua linguagem infantil, com os termos [...] que está habituado a empregar”. O autor realiza breve explicação, indicando como o professor deve agir para atrair o interesse das crianças, como recorrer a interrogativas que lhes excitam a curiosidade e façam agir a inteligência infantil. “É por isso que recomendamos instantemente ao professor os exercícios de interpretação, que tem por fim aguçar a inteligência do aluno, despertando-lhe a compreensão, ainda morosa, da leitura feita.” (GALHARDO, 1938, p. 7-8). De acordo com as orientações do autor:

As histórias deste livro, muitas das quais se vão desenvolvendo gradualmente, de propósito, para prender a irrequieta atenção dos alunos e habituá-los a ligar ideias, devem ser lidas pelo professor às classes superiores da escola, para serem por estas reproduzidas, primeiro verbalmente, e depois por escrito, na própria linguagem dos alunos. (GALHARDO, 1938, p.8).

Como produto e construção intelectual, a literatura escolar de Galhardo inseria-se no mercado de livros didáticos e disputava lugar com outros autores, que, igual a ele, assumiam situação privilegiada, ao possuírem posicionamentos pertinentes e adequados às esferas de poder do momento. Não bastava ter a credencial de professor e intelectual, uma vez que, para ter livros escolares publicados, era necessário fazer parte de um grupo de profissionais gabaritados e que defendia ou se alinhava ao projeto político educacional do estado brasileiro, que sujeitava às suas imposições e seus ditames, bem como àqueles das casas editoriais. Os autores de obras didáticas deviam seguir as diretrizes dos programas oficiais, propostas pela política educacional do estado, além de estarem vinculados a seus preceitos e ideário (ALCANFOR, 2023, p. 7-8).

Mas os textos, sejam didáticos ou não, não são constituídos apenas por seus conteúdos. Conforme Chartier (1990, p. 126-7; 2002, p.256), os textos não existem em si mesmos, independentes das materialidades (sejam elas quais forem) que lhes sirvam de suportes e veículos. Nenhum texto existe por si mesmo, sendo “abstração” desligada e independente das materialidades, que são seus suportes e veículos, que lhes dão a ler. E a compreensão de um escrito, qualquer que seja ele, depende dessas formas, através das quais ele chega ao seu leitor, e elas resultam de dispositivos produzidos por decisões

editoriais ou pelo trabalho da oficina. Assim, além do texto em si, cabe atentar para o objeto que lhe serve de suporte e que permite a prática a leitura seja apropriada pelo leitor.

No que se refere a essa questão da materialidade do *Segundo livro*, visto que não existe texto fora do suporte material, aspecto definido pela editora, cabe mencionar que a edição em foco é a 59^a, e que fora realizada pela Livraria Francisco Alves, em 1938, no formato de 12 x 18 cm, com capa minimalista, tipográfica, isto é, sem imagens, e com escritos em preto e branco. São também em preto e branco todas as ilustrações, em xilogravura, que aparecem, necessariamente, antecedendo cada lição ou capítulo, que, por sua vez, quase sempre, é finalizado com uma sentença curta e expressiva, uma frase moralizante, uma máxima carregada de ensinamento ou preceito moral, de sabedoria e valores, sendo expressos e transmitidos em forma de “conselho” acerca do que é “certo” ou “errado”.

O conteúdo está difuso nesse suporte, ao longo de 126 páginas, e dividido em 40 capítulos, que são compostos de imagens em preto e branco, orações e contos breves, ou seja, pequenas narrativas em linguagem de fácil leitura, interpretação e memorização, com muitos diálogos curtos entre crianças e adultos, pais e professores, figurados como agentes de saberes e conhecimentos a serem seguidos. Na página de rosto, além do nome da obra, localizado do meio desta para cima, apresenta o nome de seu autor no centro, seguido da menção: “Aprovado pelo Conselho Superior de Instrução de S. Paulo”. Após isso figura a informação sobre qual edição é, 59^a, e, por fim, o nome da casa editorial, endereços, filiais e o ano. Na página de dedicatória são homenageados os filhos do autor, e, no verso desta, expressa-se estima ao “benemérito cidadão Dr. Cesário Mota Junior”, considerado “incansável reformador e impulsionador de ensino popular no Estado de São Paulo”. Em sequência, tem-se um escrito dirigido “Ao leitor”, que é seguido pelos 40 capítulos ou lições, os quais, em sua maior parte, enfatizam a obediência civil, a preocupação com a educação, a saúde e o culto ao trabalho, possuidor de grande valor, agindo sobre o corpo e a saúde e produtor de felicidade.

Como a principal ferramenta com a qual a criança passa a ter contato fora âmbito familiar para se orientar na vida prática, o livro didático, bem como o ambiente de ensino, a escola, se tornam objetos e espaços formadores da criança como ser social e cultural, oferecendo lições, preceitos e reparos, que vão ocupando nela o lugar antes da natureza, da pureza e da ingenuidade. Por eles a sociedade e seus ditames são introduzidos no leitor: “[...] ensinamentos e orientações de suma importância são aí veiculados e aprendidos por meio da leitura de tais histórias; a criança fica marcada por elas por toda sua existência

como indivíduo”, e como membro de uma sociedade e cultura (BORGES, 2020, p.22). Nesse cenário, de formação do ser social, se encontra um imenso círculo de interesses, dentre eles, por parte dos intelectuais que produzem o material educativo, como ressalta Gomes (2003, p. 122):

no Brasil, escrever para crianças, desde o início da República, além de lucrativo, passou a ter uma certa aura de “arte engajada”, senão em projetos políticos específicos, como os de antes e depois da Era Vargas, certamente nos de uma política cultural que não era só de governos, mas também da própria intelectualidade, ainda que não de forma articulada ou programada.

Um campo social que se beneficia do livro didático e usa de seu conteúdo a seu favor é o Estado, como já indicado, pois tais objetos são carregados de mensagens e valores, como nacionalismo, patriotismo e moralismo, diretamente ligados aos interesses dos governos. Por meio de órgãos oficiais específicos, como a Comissão Nacional do Livro Didático, responsável pelo material educativo utilizado nas escolas, se controla sua produção e circulação, pois é um instrumento e uma arma fundamental para a estruturação social, de acordo com as motivações do Estado, como a manutenção ou conservação de dada realidade e determinadas condições.

O mercado de “livros colegiais e acadêmicos” se desenvolveu no Brasil na segunda metade do século XIX. Garnier a ele se dedicava, mas foi Francisco Alves que adquiriu lugar de destaque no setor, desenvolvendo sua parte editorial. As obras didáticas garantiam venda segura e permanente, dando ao editor vantagem ante os competidores estrangeiros, com produtos adaptados às condições locais e aos currículos estabelecidos pelas instituições estatais. Ele foi o primeiro editor brasileiro que fez desse tipo de edição o principal esteio de seu negócio, facilitado pela introdução da educação primária gratuita e universal, nos últimos 20 anos do Império, pela duplicação do número de escolas e pelo aumento na quantidade de escolares no meio da população. Viu acontecer uma revolução na educação brasileira e investiu no mercado que a cercava; sua firma cresceu rápido, a partir de meados de 1890, chegando a quase monopolizar o campo do livro escolar, suplantando concorrentes, com preços mais baixos, devido às tiragens maiores; comprando livrarias adversárias e adquirindo direitos autorais de obras amplamente adotadas nas escolas (HALLEWELL, 1985, p.206-8, 210-211).

Editoras já tradicionais no mercado de livros didáticos, como a Francisco Alves, fundada em 1854, no Rio de Janeiro, expandiram seus negócios em São Paulo, abrindo aí sua primeira agência em 1894. Esse editor lançou as bases da moderna edição de obras

escolares no Brasil. O decênio de 1890 foi marcado por grande desenvolvimento da indústria gráfica em São Paulo, associado à implementação do sistema público de ensino elementar de massa, com os “Grupos Escolares”, e o crescimento da rede pública escolar, coordenada pela Escola Normal de São Paulo, e impulsionado pelas ideias republicanas, pela lavoura do café, pela imigração e urbanização, e pelo aumento da receita do Estado. Sistemas similares de ensino público, de “educação popular”, foram instalados também em outros estados da federação e impactaram na produção dos livros escolares e na expansão do mercado editorial (RAZZINI, 2004, p.2, 5).

As grandes editoras atuantes nesse mercado de livros escolares foram casas especializadas em lidar com o poder estatal e realizar articulações com os poderes das instituições envolvidas com o sistema educacional. A Editora Francisco Alves foi perspicaz observadora da realidade educacional e do novo cenário da instrução escolar brasileira, que se desenhava em fins do século XIX, e abria novas perspectivas mercadológicas, garantindo-lhe quase monopolizar o mercado de livros didáticos, ao ter como seu principal cliente a Diretoria de Instrução Pública, e por ter comprado as livrarias concorrentes e adquirido os direitos autorais de várias obras e autores, como aconteceu com Galhardo e seus livros (ALCANFOR, 2023, p. 9-10).

Conforme Razzini (2004, p. 7), a década de 1890 testemunhou um grande salto na produção da Livraria Francisco Alves, e só de “livros de ensino” foram lançados 86 títulos. Razzini (2004, p. 11) e Alcanfor (2023, p. 16-17) consideram que a *Cartilha da infância*, provavelmente, tenha tido a primeira edição em 1887, e a segunda, em 1891, já “modificada e ampliada”, publicadas pela Teixeira & Irmão Editores; mas que teve seus direitos comprados pela Francisco Alves, a partir de 1894, chegando a atingir 233 edições. Já, em 1895, tanto a *Cartilha* como o *Segundo livro de leitura* foram aprovados pelo Conselho de Educação Pública de São Paulo, e passaram a ser publicados pela Editora Alves e Companhia. Posteriormente, Galhardo, já autor de obras reconhecidas e vendas garantidas, vendeu, em 1900, a Francisco Alves, a plena propriedade da *Cartilha* e do *Segundo livro*. Em seguida vendeu, ainda, a ele, os direitos do *Terceiro livro de leitura*, o último da série. Trinta anos depois, a Francisco Alves realizou nova compra da *Cartilha* e do *Segundo livro*.

ABORDANDO ALGUNS TEMAS DO SEGUNDO LIVRO...

O trabalho como tema é muito presente no *Segundo livro*, de forma difusa, mas podemos destacar três contos em que ele aparece de modo central: “O trabalho”, “A

verdade” e “A lavoura”. O assunto aparece esparsamente em várias lições, pequenas narrativas, criadas no fim do século XIX, quando a economia brasileira estava embasada no setor agrário, tendo a lavoura cafeeira como sua principal fonte de riqueza. Assim, elas valorizam e enaltecem o trabalho honesto, fonte de riqueza e prosperidade, de honradez, em especial, o trabalho braçal com enxada, envolto em apreciações e variações morais como respeito, verdade e altivez. Os três contos figuram de forma interligada e como continuidade, mas não aparecem em sequência direta, sendo intercalados com outras narrativas.

O trabalho e a escola são enaltecidos no livro desde a primeira lição, “Amanhece...”. No surgir da manhã no horizonte, duas crianças, de mãos dadas, saem a “buscar outro arrebol” que não do sol, mas da “escola”, que lança “ondas de luz”. Para ela, correm para “o estudo”, enquanto, por outro lado, “já na bigorna batendo, o malho entoava um hino para o trabalho”. O menino voltando-se à irmã conclama: “Vamos pra escola, ó minha irmã!”. A atitude de ir para escola, foi, ainda, condecorada na lição “O movimento da rua”, em que um menino, também, numa manhã, reparou tantos outros meninos, na mesma idade que ele, passando na rua e levando livros, papéis, pastas e lousas. Vendo a cena, comentou que era muito “bonito [...] ver tantas crianças”, como ele, “andando pelas ruas como se já fossem homens”, indo para a escola, e recebeu de sua mãe o comentário: “Todos procuram a luz, meu filho; só tu queres ficar em casa como um morcego, pois ainda não te lembraste da escola”. Portanto, alertado, ele disse; “- Amanhã, mamãe, amanhã. Quero também aprender a ler” (GALHARDO, 1938, p.11-13, 25-26).

O chamado para a escola e aos estudos, aparece, em seguida, no conto “O manhoso”, que figura uma criança manhosa, que sofria com as brincadeiras e intimidações dos colegas que não o respeitavam, chamando-o de “chorão e manteiga derretida”. Num diálogo com sua irmã, ela mostra-se desgostosa com a situação e afirma que seria mais bonito que os moleques não lhe pusessem alcunhas ou apelidos e nem vaiassem, mas que, para isso, ele precisava de estudar (“o tempo que levas manhosando poderias aproveitar estudando”). O pequeno “seguiu o conselho e em breve galgou o primeiro lugar na escola”, e ninguém mais o chamou de “manteiga”. Finalizando a lição, a máxima com teor moral destaca: “um bom conselho vale mais que muitos castigos”. Mas esse menino volta outra vez a cena na lição “Transformação”, deixando de ser aquele que “sempre andava a chorar” e tornando “um bom menino”, que “não faz mais do que estudar” e “ensina a todos na escola, parece até professor: sempre calmo e sossegado, sempre bom trabalhador”, só se ocupando das lições “e, por isso, está bem livre de sofrer repreensões”, ama “muito o

professor; é, em suma, um bom rapaz”, pois escutou os “conselhos” que lhe foram dados e que fizeram nele “tão geral transformação”(GALHARDO, 1938, p.14-16, 38-39).

No que concerne aos ensinamentos, por meio de conselhos, em “O buliçoso”, um “menino peralta”, que não obedecia aos mandos de seu pai, não ouvia os conselhos de sua mãe, e tudo desarrumava, tirava do lugar e até ocultava no bolso, atribuindo tudo isso à ação de ratos, recebeu uma orientação que acabou sendo valiosa. Certa noite, o peralta, como um rato, levantou para comer doces na cozinha e foi encontrado na maior choradeira com a mão presa numa ratoeira, recebendo, assim, uma “lição” que “serviu-lhe de muito” e foi posta em relevo na frase síntese e moralizante: “Não toques no que te não pertence” (GALHARDO, 1938, p.19-20). Esse “menino buliçoso e lambisqueiro, que chegara a ser apanhado em uma ratoeira”, voltou a figurar em outras páginas, mas já transformado pela escola, no conto “A honradez”. O “menino peralta” não existia mais. “Estava comportado.” A explicação dada para a mudança foi sua matrícula numa escola. “Seu pai matriculara-o na escola-modelo, onde tinha feito grandes progressos nos estudos, e por isso era considerado como um dos primeiros alunos. Todos os dias ia o pequeno Mario à escola, com sua malinha às costas.” Enfatizando a modificação na atitude do garoto o narrador continua: “Era um menino bem-comportado, que não desviava do caminho da escola para brincar ou para se distrair, passando por outras ruas à procura de divertimentos que o fariam chegar atrasado. Ia sempre direitinho, pelo caminho mais curto.” Assim, “à hora certa do começo dos estudos, estava sempre presente”. Fechando a narrativa do poder positivo da escola na vida da criança problema, o menino, antes rato, agora, ao achar uma carteira perdida com dinheiro, refletiu que o dinheiro não era dele, e resolveu entregá-los ao diretor da escola, dizendo: “Não posso ficar com uma coisa que não me pertence.” Encerrando a historietta, a lição: “Aprender a não se apropriar do alheio.” (GALHARDO, 1938, p.65-67).

Esse conto teve sequência na lição “O dever”. O menino já “comportado”, certinho, pela ação da escola, voltou à cena. Ao chegar na escola, com a carteira no bolso, o diretor estava a passar de sala em sala, vendo os exercícios, corrigindo faltas, dando conselhos, até que chegou à classe daquele e escutou sobre o achado, que lhe foi entregue. O diretor pediu silêncio à classe e dirigiu aos alunos, chamando atenção para o caso; destacou que dinheiro não lhe pertencia “porque não custou o seu trabalho”; era de “quem o perdeu”. Elogiou seu proceder, “digno de elogios, conquanto ele não tivesse feito se não o seu dever”. Ressaltou que “os bens alheios não melhoram a sorte de ninguém; muitas vezes servem até de atraso”, sendo “dever” proceder sempre assim, e não esquecer “de que o

maior bem que se possui no mundo é a honradez”, logo: “Cumprir o teu dever, ainda que te custe a própria vida.” (GALHARDO, 1938, p.82-8).

No entanto, essa história em fatias, contada em capítulos, ainda não chegou ao fim; na lição “O anúncio no jornal”, o diretor da escola, que passou a tratar o aluno “com particular distinção”, encontrou no jornal o anúncio da carteira perdida pelo pobre pai de família, “contendo a única fortuna que possuía, fruto de anos de trabalho”, e rogando a quem tivesse achado o caridoso favor de devolvê-la em dado endereço. Assim, o diretor propôs ao menino, aproveitar o dia seguinte, que era “feriado, quinze de novembro, aniversário da proclamação da República; e visto não [terem] trabalho, [...] ir fazer a restituição reclamada”, pois “os bens alheios não te aproveitam.” (GALHARDO, 1938, p. 87-89). Porém, ainda ficou faltando o desfecho final da história, que só acontece na derradeira lição do livro, “Última cena”, em que o menino e o diretor da escola vão à uma “casinha humilde”, onde se “vivia uma pobre família”, meio a “muita pobreza, mas muito asseio e muita ordem”, para devolver os bens perdidos. Deparam-se com um pobre homem, doente e sem poder trabalhar, que os recebeu e agradeceu aos benfeitores, desejando ao “menino todas as venturas” e felicidades, “porque ele restituiu o pão de [seus] filhos, a alegria” de sua casa. Por fim o narrador sentenciou: “Os votos daquela boa gente foram ouvidos, porque, Mario foi muito feliz e viveu cercado da estima e consideração dos homens de bem” (GALHARDO, 1938, p. 122-126).

Embora, no século XIX, os livros, em especial, os didáticos, fossem considerados as fontes valiosas do verdadeiro conhecimento e lutassem contra inimigos como as práticas empíricas, as superstições, a desinformação e as mentiras transmitidas e repassadas pela tradição oral, o *Segundo livro* indica que o conhecimento advém, também, da sabedoria adquirida e acumulada na vida pelos adultos, com as experiências e percepções da realidade, com as relações e interações sociais. Aprender não está figurado apenas por meio da escola, mas também por “Reparos”, “conselhos”, em geral, feitos pelos pais. Essa forma de transmissão de saberes adquiridos na vida em família, também, aparece no livro, ao se tratar de uns versos sobre um “menino descuidado”, que teve uma perda e recebeu explicação de sua mãe sobre a causa de aquilo ter se dado, levando-o a compreender o fato e a ouvir a ponderação: “quando não entenderes qualquer coisa, pede-me explicações, pois estou sempre pronta a ensinar-te.” E, fechando a lição: “Explicar, explicar sempre” (GALHARDO, 1938, p.27-28).

Nesse sentido, muitas outras frases curtas, e, com sentido moral, figuram no texto em forma de conselhos para educar os sentidos, dentre elas: “Não procurar os perigos, mas

saber afrontá-los com serenidade”; “Ensinar, desde a infância, a empregar os termos com propriedade”; “Tirar de tudo pretexto para o ensino”; “Corrigir os vícios e defeitos da infância”; “Observai que cada falta de cuidado ou de zelo corresponde a um desgosto ou a uma aflição”; “Não manches teus lábios com a mentira”; “Honra ao trabalho”; “De todas as ações boas sempre há um resultado bom”; “Cumpre o dever de amizade” e “Estudar as nossas curiosidades” (GALHARDO, 1938, p. 42, 45, 51, 55, 58, 64, 86, 104, 110, 113).

No intuito de “Habituar a infância a amar o trabalho”, o conto “O frio”, também é exemplar. Ante uma filha que sente frio e reclama disso à mãe, esta afirma ter “um remédio que aquece o corpo num instante”, mas que, enquanto o prepararia, deveria a menina pegar a vassoura e varrer a varanda, depois arrumar a louça no armário e arranjar as cadeiras. A pequena realizou as tarefas, e, quando foi interrogada se já queria o remédio para o frio, disse que não, pois aquele havia passado, levando a mãe a dizer: “- Pois o remédio já tu o tomaste. Foi o exercício que fizeste. Vê o valor do trabalho: - aqueceste o corpo, despertaste o apetite e puseste em ordem a varanda. O trabalho é a base de nossa felicidade”. (GALHARDO, 1938, p.21-22).

Em “O trabalho”, um trabalhador braçal é ridicularizado pelos alunos de uma sala de aula, levando-os a serem castigados pelo professor que retém a saída desses para o recreio. Joaquim, descrito como “menino estudioso, obediente e muito comportado”, figurado aluno modelo, que “já tinha completado o curso preliminar, mas continuava na escola a fazer uma recordação geral em todas as matérias estudadas”, recebera um ralho de seu pai, “um advogado muito inteligente e honrado, um bom modelo a ser imitado por todos”, em consequência da atitude de deboche, “uma grande risada”, promovida pelos alunos da sala ante o trabalhador, descrito como muito mal vestido, que conduzia uma criança ao recinto para matriculá-la, dizendo “que era trabalhador de enxada”. O professor, cancelou o recreio, e, conversando com os alunos acerca do ocorrido, enfatizou a necessidade de respeitar e ter consideração aos que vivem do trabalho honesto: “_ Acabam de ter um mau procedimento. Os meios de vida, quando são honestos, merecem o respeito de todos. Em castigo da má ação que praticaram não há recreio hoje.” Finalizando, vê-se que a narrativa figura a máxima de fundo moral: “Respeito e consideração aos que vivem do trabalho honesto.” (GALHARDO, 1938, p.46-48).

Já, no conto “A verdade”, Joaquim, o aluno exemplar da história citada, retoma o diálogo com seu pai, e este afirma que estava certo de que ele não havia “tomado parte do mau proceder dos outros alunos da escola, quando desrespeitaram o trabalhador de enxada”, pois: “A educação que te dou obriga-te ao respeito para com todos”. Mas, o

menino confessa que “também acompanhou os outros na risada que deram”, pois “foi de repente” e não teve “tempo para pensar no mal que fazia”. O pai mostra-se contente com o filho por dizer a verdade, e o aconselha: “Bem, meu filho, estou contente porque disseste a verdade, ainda mesmo contra ti. Não manches tua boca com a mentira. Diga sempre a verdade, embora contra ti. Quem mente nunca pode ser um homem de bem.” O pai da criança, advogado respeitado, dá mérito e relevo ao trabalho braçal, remetendo ao avô do estudante, que trabalhara na enxada para dar o estudo a seu pai e garantir a profissão que possuía no momento: “_ Teu avô foi um trabalhador de enxada, que trabalhava de sol a sol no cultivo da terra. Com seu trabalho pode educar os filhos. Si hoje eu sou formado e tenho uma posição bonita na sociedade, devo-o ao pobre trabalhador de enxada.” (GALHARDO, 1938, p.62-64). Assim, esse conto reafirma a importância do trabalho e do dizer a verdade na vida do cidadão de bem; enfatiza que, por meio do trabalho, se conquista uma vida feliz e realizada, uma boa posição na sociedade.

O conto “A lavoura”, retoma a história anterior, dirigindo à atitude exemplar tomada pelo professor acerca da zombaria com o pobre trabalhador, ao mandar comprar pequenas enxadas e ordenar a todos os alunos que trabalhassem na horta da escola para custear materiais escolares a serem doados às crianças mais carentes. O pai de Joaquim, prosseguindo sua ação educativa, edificante e de caráter moral, explica ao filho a importância da lavoura, do trabalhador dessa atividade produtora de riqueza da nação, num contexto em que a economia brasileira dependia da agricultura, que produzia subsistência, e, também produtos para exportação:

Nós devemos procurar todos os meios de honrar e elevar o trabalho, porque o trabalho é tão necessário à vida como o ar que respiramos. E atende: - A lavoura, a produção das terras, é a base da nossa fortuna. Sem a lavoura o nosso Brasil nada seria. Todos esses palácios, todas as nossas estradas de ferro, esse movimento, essa animação, que observas nos lugares mais insignificantes do país, tudo repousa na lavoura. [...] A lavoura é a base da fortuna pública; a lavoura é a base da fortuna particular. (GALHARDO, 1938, p.86).

A mensagem, já clara, foi reforçada: “Nunca te lembres de menosprezar o trabalhador honesto, porque si queres ser feliz, precisas também ser trabalhador e ser honesto. Meu filho, Deus ajuda quem trabalha.” (GALHARDO, 1938, p.86).

Nestas últimas três narrativas, tem relevo o culto e a valorização do trabalho, da honestidade e verdade. A vida bem-sucedida, plena, é conquistada pelo trabalho, os méritos como trabalhador garantem vida próspera, bem-estar e boa posição. É uma

concepção ideológica com propósito e caráter moral. Em 1938 o livro didático já se encontrava na sua quinquagésima nona edição, havia sido escrito durante a Primeira República (1889-1930), mas dizia coisas ainda pertinentes à realidade nacional de fins dos anos de 1930. A República Velha e a Era Vargas foram comprometidas com os setores tradicionais da economia, a agricultura, que ainda era o eixo dinâmico da produção agroexportadora, que continuava a desempenhar papel chave na geração de recursos. Porém, a agricultura brasileira não se limitava apenas a essa fração exportadora, produzia também gêneros alimentícios básicos para abastecer o mercado interno, ocorrendo, inclusive, expansão de frentes produtoras de arroz, feijão ou milho (MENDONÇA, 1985, p. 13-27). Nossa economia dependia, em alto grau, de alguns produtos agrícolas para exportação, como o café, o cacau, o algodão e a borracha.

A ideologização do trabalho com “enxada”, produtor de dignidade e respeito, advém de concepção tradicional da elite latifundiária brasileira, que controlava a economia, valorizando uma educação pautada em valores e padrões da velha aristocracia rural. No entanto, não podemos esquecer que o livro foi produzido logo de imediato à crise do regime escravista e de seu fim com a abolição da escravatura, e o trabalho, sobretudo o braçal, até então, considerado como algo negativo e desqualificado, pois realizado por escravizados, precisava ser positivado, para se dar o enquadramento do trabalhador no mundo positivo e disciplinado do trabalho, e garantir o abastecimento do mercado de mão de obra livre. Daí ser oportuna e adequada essa apologia ao trabalhador, em especial, braçal. O ideal de trabalhador honesto, que conquista sua vida no trabalho duro e braçal, perdurou também durante o regime de Vargas, que, apesar de certo investimento na indústria e um dado distanciamento do setor agrícola, necessitava de mão de obra disciplinada e ordeira. Portanto, o discurso enaltecedor do trabalho e do trabalhador se encaixa nos dois contextos, de produção do livro, e naquele em que a obra estava sendo usada, década de 1930, valorizando o perfil de um trabalhador que tem fé no trabalho por ele realizado, que acredita que o trabalho dignifica o homem e enriquece a nação.

A higiene também é um tema presente no livro e está em sintonia com as preocupações políticas de higienização do momento, os anos 30, e daquele antecedente. A questão da higiene marcou o imaginário das famílias e autoridades, em especial, cidadinas e médico-higienistas, desde o fim do século XIX, e se estendeu ao longo do seguinte, em particular na Era Vargas. Médicos, higienistas e pedagogos, entre outros agentes sociais, por meio de discursos, buscaram reorganizar a educação das crianças, orientar, disciplinar e controlar as práticas anárquicas, os desvios e as anormalidades e os

cuidados com os filhos. Realizaram campanhas de moralização e de higiene da coletividade, visando à produção de uma mão de obra saudável e politicamente dócil, necessária no livre jogo do mercado de trabalho. Discursos sobre a higiene seguiram esse rumo, integrando medidas normalizadoras dos indivíduos em sociedade (COSTA, 1983).

Em “O asseio”, a menina Amélia foi repreendida pela mãe, ao querer tomar café da manhã antes de fazer a higiene corporal, e de cumprir as obrigações religiosas: “Deves, antes de tudo, fazer uma prece ao teu Criador e depois uma saudação a teus pais.” Assim, a religiosidade e a obediência aos pais se fazem presentes desde a infância. Após tais ações, foi prescrito o asseio matinal, indicando preocupação com o cuidado do corpo e da saúde, pois, âncora e futuro da força de trabalho e da economia: “Em seguida deves lavar as mãos, o rosto, pescoço e as orelhas, escovar os dentes e pentear os cabelos.” Por último, após todas essas etapas cumpridas, se poderia tomar o café da manhã. Essas práticas deveriam tornar-se hábitos, serem usuais em todos os dias pela manhã. A mãe, em sua ação pedagógica, questiona a filha sobre a importância desses hábitos de asseio, para se desfrutar da condição de uma vida saudável: “tu não sabes, meu amor, que o asseio é uma condição para a saúde?” (GALHARDO, 1938, p.52-53).

No período de 1890-1930, momento de avanço da urbanização nas cidades brasileiras, emergiram discursos médico-sanitaristas, recheados de prescrições normativas, cujo programa, dada a influência da doutrina positivista, concentrou atenções na família, estimulando-a a desenvolver práticas sociais que se adaptassem à vida moderna e hábitos urbanos. Nesse contexto, caberia à mulher o cuidado da saúde e bem-estar da família, levando a ampliação de suas responsabilidades como dona de casa, no controle dos mandamentos da higiene doméstica e em relação à infância. A mulher, submetida à tutela médica, constituía-se em agente familiar da higiene e sustentáculo da moral social. A criança foi identificada como elemento-chave para construção de uma sociedade centrada na família, e caberiam às mães divulgar novos preceitos de higiene, hábitos e princípios de nutrição infantil (MATOS, 2003, p. 108-110). Assim, a mãe de Amélia, antes citada, e outras, a seguir, mencionadas, são figuradas, cumprindo e desempenhando esse papel de cuidadoras da saúde da família, ensinando, sobretudo às meninas, os cuidados que deveriam ter com a casa e com o corpo.

No capítulo “Vaidade”, a higiene é também tema. Nele temos outra menina recebendo os “conselhos” similares de sua mãe acerca do asseio e cuidado com o corpo. Ela a orienta que, antes de procurar café e pão, se “deve lavar o rosto, escovar os dentes e pentear os cabelos”, sendo “cuidado que deve ter todos os dias de manhã”. Porém,

adverte que, para conservar a beleza do rosto, não é preciso mais do que água pura; “tudo o mais é nocivo: até o próprio sabonete, quando é aplicado todos os dias ao rosto, não faz bem.” Já, em relação a se pintar o rosto para ficar bonita, como tanta moça o fazia, aconselhou: “_ Olha, filha; moça pintada, só pintada no papel. Se asseada, mas não vaidosa, que é coisa diferente”, e o “bonito” não é o que é falso, devendo fugir da vaidade e do luxo, sendo “meiga e simples, que serás bela. Para isso não precisas nem de pó de arroz, nem de pomadas, nem de sedas e nem de veludos”. O aviso final é: “Combater o luxo e a vaidade.” (GALHARDO, 1938, p.71-73). Nessa mesma linha, no conto “Desmazelo”, essa atitude também foi combatida e condenada, sendo tratada como resultado de falta de cuidado. Embora a lição se refira à situação de uma boneca encontrada aos trapos, pode servir para tantas outras situações em que um bem ou objeto acabasse em “triste estado” pela “falta de zelo”, e, de “descuido” e por não se atentar aos avisos, aos conselhos dados, e que não foram ouvidos, levando à sofrimentos: “Que esta lição te aproveite. [...] Quem não conserva não tem.” (GALHARDO, 1938, p.74-76).

Nesse mesmo sentido, tem-se a condenação à desordem e à falta de arrumação, expressa na lição “A ordem”. Uma menina procura, por um tempo, e, em todos os cantos da casa, alguns de seus objetos de uso pessoal e não os encontra; deixava sempre tudo fora dos lugares, como a escova de dentes, o pente fino, que deviam ficar no lavatório, ou os livros, quando chegava da escola, atirados para os lados, os chapéus para outros e as botinas deixadas no corredor. Os objetos, dados por perdidos, haviam sido guardados pela mãe visando dar à filha uma “lição”: “A falta de ordem é muito prejudicial”, e, devido a ela, se perde muito tempo, ou se estragam as coisas. Uma menina ideal “é um exemplo de ordem e por isso não perde tempo, nem tem o desgosto de ver estragados ou inutilizados os objetos que lhe pertencem.” Moral da história: “A ordem economiza.” (GALHARDO, 1938, p.97-99).

Em “O tesoureiro”, noutro diálogo de outra menina e sua mãe, a moral da história é: “Extinguir as superstições e credices, ainda as mais inocentes”. Em “A esmola”, figurando nova conversa entre mãe e filha, o preceito é: “Premiar as boas ações. Acordar e estimular os sentimentos generosos na infância” (GALHARDO, 1938, p.34,37). Em “A boneca de Judite”, tem-se apologia ao zelo: “cada falta de cuidado ou de zelo corresponde a um desgosto ou a uma aflição” (Galhardo, 1938, p.58). Em “Laura”, acerca da “Educação doméstica da verdadeira dona de casa”, orienta-se a varrer a sala, pôr flores nas jarras, levar o tapete ao sol... “e, enquanto descansas”, ver os livros e preparar as lições escolares. Assim “Laura tinha-se habituado ao trabalho e à ordem”, realizando as tarefas e orientações

práticas de sua mãe: “_ Filha, ainda não sabes nada. Por enquanto deves ocupar o teu tempo com as tuas lições e com as obrigações leves, que te dei. Mais tarde te ensinarei o que pertence à cozinha.” Por fim a mãe ponderou: “_ uma moça bem-educada deve saber entrar na cozinha com o mesmo desembaraço e distinção com que entra numa sala de visitas. Saber o que é honesto não desdoura a ninguém; e para saber mandar é preciso que se conheça o que se manda” (GALHARDO, 1938, p.68-70).

Ordem e normas sociais intentavam impor à família um controle, cabendo à mulher cuidar da saúde e do bem-estar desse grupo, seguindo os mandamentos da higiene doméstica, e, em relação à infância (Costa, 1983). Esses aspectos formam a base de discursos variados com prescrições normativas, visando desenvolver práticas sociais adequadas à sociedade moderna e urbana. Os higienistas criaram um conjunto de prescrições, visando orientar e ordenar a vida, nos mais diversos aspectos: na cidade, no trabalho, na comercialização de alimentos, no lar, na família, na escola, nos corpos. E a educação feminina deveria transmitir a normas, passadas de mães às filhas (MATOS, 2003, p. 110). As práticas de saúde, higiene e cuidados com o corpo tornaram foco de interesse dos poderes públicos: “a saúde como questão social, nos anos 20, insere-se em uma gama de aspirações que apontavam para o fortalecimento do Estado como forma de resolução dos problemas nacionais” (SANDES, 2002, p.32). No entanto, desde o fim do século XIX, como já dito, o setor médico passou a ter maior abrangência social, e a saúde dos trabalhadores já era de interesse político e econômico, uma vez que um exército de mão de obra de reserva, doente e enfraquecido não garante rendimento esperado no trabalho, levando, inclusive, à invalidez ou à morte, o que não combina com os interesses econômicos e políticos.

A preocupação dos médicos com a saúde pública e dos indivíduos mostrou-se evidente, e os livros didáticos tornaram-se espaço de reforço de tais ideias, instrumentos e dispositivos de ação com vista a atingir maiores contingentes da população, sobretudo infantil e em formação. Esse interesse é uma das causas de tais ideias e ações permanecerem em cena por período tão longo nos livros, estando presentes em diversos momentos da história do Brasil. Interesses econômicos e políticos sempre estiveram unidos, mas durante o decênio de 1920, com a criação de órgãos responsáveis pela educação e saúde, essa aliança foi reforçada, por meio de ações públicas diretas, conforme Sandes (2002, p. 25): “o médico desempenhou um importante papel nessa nova sociedade, estendendo seu olhar para o interior da vida familiar, organizando e sugerindo a adoção de

novos hábitos e medicamentos”. A medicina passou a ser a forma direta de aplicação da nova política pública, e o livro uma segunda via de intervenção social e cultural.

“Água potável” é outro conto relativo aos cuidados com a saúde dos indivíduos. Nele se enfatiza os cuidados com a saúde e o saneamento, recomendando ingerir “*água potável*”, ou seja, aquela “que podemos beber e dela fazemos uso todos os dias, além de muitos outros”. Já a água esverdeada vista junto à encosta do morro, “*não é potável*, pois quem a bebesse arriscaria até a própria vida” (GALHARDO, 1938, p.17-18, grifos do autor). Essas preocupações e questões estavam presentes nas ações governamentais, visando ao bem-estar da população: “sanear significava remover os agentes etiológicos causadores de epidemias que afetavam negativamente a dinâmica das nossas atividades agroexportadoras” (SANDES, 2002, p.27-28).

Para finalizar esta análise, vamos tratar do sentimento de brasilidade, brasileirismo ou de nacionalidade e nacionalismo no livro, fenômenos que receberam enorme impulso no século XIX, e que permeou os regimes autoritários que se constituíram na República brasileira. No século XIX, e no seguinte, o nacionalismo foi defendido e exaltado, junto à ideia de patriotismo, na sociedade, havendo mesmo propaganda nacionalista em todo o século XIX e no XX, também (COSTA, 1983) com valorização positiva do caráter nacionalista da política do Estado, em especial, republicano, quando o nacionalismo passou a integrar os discursos governamentais e a justificar suas realizações (MENDONÇA, 1985).

Uma lição que abarca a questão do nacionalismo traz o emblemático poema romântico, “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, escrito em 1843, quando se encontrava em Coimbra para estudar. Era momento de busca por construir uma identidade nacional no período pós-independência. Com o rompimento político e econômico com Portugal, se procurava também romper culturalmente, exaltando a natureza brasileira e nosso viver em oposição à vida em terra estrangeira. Com ufanismo, se pôs em contraste as belezas brasileiras e portuguesas, figurando uma superioridade de nossa pátria e edificando um imaginário nacional. Assim, nossa terra tem palmeiras e aves que cantam, como não gorjeiam as de lá, de terra distante, onde o poeta se sentia exilado. Temos mais estrelas no céu, mais flores nas várzeas, mais vida nos bosques, e mais amor em nossas vidas. É uma terra de primores e prazeres, que não se encontra nas terras do outro lado do oceano. Portanto, o poeta clama aos céus: “Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá; Sem que desfrute os primores, que não encontro por cá; Sem qu’inda aviste as palmeiras, Onde canta o sabiá.” Esses versos repercutiram no imaginário nacional, e seus trechos inspiraram outros versos, do Hino Nacional, na letra consolidada em 1922, por

Joaquim Osório Duque Estrada, celebrando a natureza e a pátria brasileira; matas, cores, fauna e flora foram cantadas novamente em tom ufanista, nos diferenciando da metrópole portuguesa e colonizadora. (GALHARDO, 1938, p. 93-4).

A natureza foi elevada à condição de símbolo da nação, numa idealização e enaltecimento do Brasil e sua terra, tratados como superiores aquela estrangeira, portuguesa, em especial, da qual se buscava afastar, na procura de edificar a identidade nacional, em específico, de sua cultura. Esse movimento nacionalista teve prosseguimento na lição seguinte, em que se exalta o poeta, autor da poesia, e se dá destaque ao sentimento patriótico, de amor ao Brasil e nossa pátria. No capítulo, “Gonçalves Dias”, em um diálogo familiar, entre pai e filho, o último faz elogio à poesia lida, “tão simples e tão bonita”, e, em seguida, questiona acerca do porquê de o poema chamar *Canção do exílio*. A resposta veio recheada de menções à pátria, de amor à terra onde se nasceu, exalando patriotismo: “_ Esses versos, meu filho, foram feitos por um brasileiro, longe da pátria, e separado da família, dos amigos e de seus compatriotas. Esse brasileiro chamava-se Antônio Gonçalves Dias. Escreveu essa poesia quando mais funda sentia a saudade deste belo Brasil, que ele tanto amava.” A seguir, o pai educador esclarece: “Deu aos versos o nome de *canção do exílio*, que quer dizer: cântico do que está fora da pátria, cântico do exilado ou do desterrado.” O poeta “morreu ainda moço, legando à sua pátria o monumento imperecível de seus trabalhos poéticos.” Portanto, finaliza: “Aprende, meu filho, a amar e honrar a tua pátria, que é um grande e belo país, mas que muito precisa ainda do amor e do trabalho inteligente dos seus filhos. [...] Ama e honra a tua pátria.” (GALHARDO, 1938, p. 95-96).

A pátria brasileira, tão celebrada por suas belezas naturais, em cânticos, exaltada, recebeu elogio à sua natureza também no conto “A casinha do João de Barro”, quando um menino fala ao pai sobre a tamanha vontade que tinha “de conhecer o que é nosso, o que pertence ao Brasil!”. O pai, concordando, incentiva o filho a estudar sobre as belezas e riquezas do Brasil: “... debes procurar conhecer o teu país, as suas curiosidades, as suas belezas, as suas riquezas”. E, nesse sentido, lista algumas da “muita coisa curiosa da nossa terra” a se conhecer como alguns saltos, cachoeiras, casas de pedras, voçoroca, pororoca... E, por fim, em tom patriótico, se enfatiza a vontade de conhecer “nossas riquezas” para ficar “convencido de que o Brasil, a nossa cara pátria, nada tem que invejar aos outros países” (GALHARDO, 1938, p. 120-121).

Outro texto que abrange a questão nacional, o espírito cívico e patriótico, é aquela de nome “Quinze de novembro”. O conto fala sobre a chegada do dia 15 de novembro e

das comemorações que tomam conta da cidade, com suas ruas “embandeiradas”, “ar festivo”, enorme “movimento de povo”, bandas de música cruzando as ruas centrais, tropas de soldados desfilando “com garbo pela frente do *Palácio do Governo*, levando desfraldada a bandeira nacional.” Nas janelas, “repletas de famílias, senhoras atiravam flores sobre a gloriosa bandeira de nossa pátria.” Expressando sentimento nacional, patriótico e civismo o diretor da escola pronunciou: “Temos [um] dever imperioso a cumprir primeiramente. Hoje é um grande dia de festa nacional. Vamos saudar o presidente do Estado e assistir às festas que estão sendo feitas em honra deste dia” (GALHARDO, 1938, p. 105-106).

O período de produção do livro foi marcado por nítida perspectiva nacionalista, com textos valorizando a nação e a nacionalidade, a pátria e o patriotismo, cultuados e exaltados nos diversos governos autoritários, durante nossa República. Orientações à vida prática em sociedade são ofertadas no livro, abarcando diversas ideias e valores comuns que constituem uma sociedade ordeira e saudável, moralmente edificada. São enaltecidos comportamentos patrióticos, indivíduos honestos e trabalhadores, dignificados pelo trabalho. A obra é um guia para a vida perpassado por preceitos de caráter moral, de ordem e paz social, de bem-estar individual e coletivo. Ser honesto e trabalhador, andar conforme as regras e normas, na busca de satisfazer necessidades básicas e anseios materiais. São desqualificados a preguiça, a mentira, a desonestidade e a credice, o desmazelo. Em contraponto se oferece às crianças noções básicas da realidade social que visam contribuir para torná-las seres culturais e sociais adequados às expectativas coletivas, conformados e presos às convenções tecidas publicamente na cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros escolares, em particular, os de leitura, são fontes valorosas para a produção do conhecimento histórico. Eles possibilitam compreender as relações travadas entre política, educação e formação dos indivíduos, apontando aspectos, valores e atitudes constituintes da sociedade brasileira, sendo a base intelectual sobre a qual as crianças foram educadas e formadas, formatadas como seres sociais e culturais. O livro aqui abordado, possui extensa carga de dispositivos disciplinares e preceitos morais esparsos em suas páginas; veicula apreciações e materiais em seus conteúdos, que dão sustentação à estrutura social, ao valorizar o trabalho e os trabalhadores, a escola e o estudante, a saúde e a organização da casa, além dos cuidados com o corpo; ao celebrar a obediência, a honestidade, a seriedade e o respeito, com pilares da vida e das interações sociais. O

trabalho produz bem-estar, dignidade e ascensão social ao trabalhador, e riqueza à nação, enobrece e garante honraria e respeito. Por ele se triunfa na vida, garantindo futuro seguro e bem-sucedido. A escola traz luz e esclarecimento, onde há escuridão e ignorância; endireita o torto, transforma o ruim e condenável em bom, aplausível e estimável. A saúde, fruto de cuidados com a ordem e a organização dos espaços, da casa e do corpo, garante indivíduos funcionais e produtivos, participantes ativos na coletividade. O discurso nacionalista, patriótico e cívico, intentando produzir e incentivar o amor à pátria, à nação e seus símbolos. Assim, procura contribuir para a construção da sociedade, do trabalho, pacífica, ordeira, higienizada, patriótica... e o livro figura como mapa para navegar nos mares da vida.

Portanto, podemos considerar o livro de Galhardo como um guia da criança pequena à vida na escola e na sociedade, um manual de orientações ao aprendiz iniciado, de normas, diretrizes para sua inserção com sucesso na sociedade, com balizamentos para direcionar seus caminhos nos campos da cultura, ao tratar de aspectos comuns da existência humana em coletividade. O aluno é receptáculo dos conteúdos e ensinamentos veiculados no livro, que é a fonte privilegiada do conhecimento, ainda que o repertório cultural da família seja figurado nas lições como fontes de aprendizado advindo das experiências e pela cultura do grupo familiar. A escola é meio e instrumento viabilizador desse processo de fabricação social e cultural da criança em um adulto compatível com os anseios da sociedade a qual pertence.

Sendo assim, Galhardo foi um intelectual atuante, nos campos da cultura e da educação da sociedade brasileira, ao longo da última década do século XIX e boa parte do século XX. Por meio de seus livros didáticos, voltados para formar a criança, tornando-a um cidadão, na idade adulta, ele atingiu e fez corações e mentes com suas lições. Suas palavras, acessadas pela leitura, num contexto interativo entre escola e família, certamente, agiram como constituintes de sujeitos historicamente construídos, por meio dos valores veiculados, dos comportamentos e das atitudes indicados como positivos e enaltecidos, os quais, ao serem apropriados pelos pequenos leitores iniciantes, atuaram na sua formação, dada por duas instituições basilares da sociedade, a escola e a família.

REFERÊNCIAS

Fonte

GALHARDO, Thomaz. **Segundo livro de leitura para a infância**: na escola e no lar. 59 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938.

Bibliografia

ALCANFOR, Lucilene Rezende. Produção, circulação e método de leitura e escrita na Cartilha da infância de Thomaz Galhardo. **Revista brasileira de história da Educação**, v. 23, p. 1-29, 2023.

APOLINÁRIO, Mariana Aparecida. **Estudos preliminares sobre cartilhas produzidas na década de 30 e seus métodos de alfabetização**. 2012. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, v.30, n. 3, p. 475-491, 2004.

BORGES, Valdeci R. História, Literatura e Memórias: o autoritarismo no Brasil Republicano em três obras literárias. **Veredas da história**, Salvador, ano III, n. 1, p. 1-29, 1º sem. 2010. Disponível em: www.veredasdahistoria.com. Acesso em: 03 ago. 2025.

BORGES, Valdeci R. **Orientações à vida cotidiana e o pensamento histórico em Criança Brasileira**, de Theobaldo Miranda dos Santos. Curitiba: Appris, 2020.

CAPELATO, Maria Helena Rolin, Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, p.117-143, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CHARTIER, R. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp, Marília: Oficina universitária, 2014. p. 21-41

CORREA, Rosa Lydia Teixeira, O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov. 2000.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1093.

GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. **Revista USP**, São Paulo, n. 59, p.116-133, 2003.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil** (sua história). São Paulo: T. A. Queiroz; Ed. USP, 1985.

- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.
- MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 4, v. 2, p.71-87, 1987.
- MATOS, Maria Izilda S. de. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: _____; SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 107-127
- MENDONÇA, Sônia Regina. **Estado e economia no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- RAZZINI, Márcia de Paula G. A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28. 2004. **Anais...** Porto Alegre: Intercom, 2004. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/31043536594932454861525103147235267229.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2014.
- RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1997. T. 3.
- SANDES, Noé Freire. **Nação, políticas de saúde e identidade (1920-1960)**. Goiânia: Editora da UFG, 2002.
- SANTOS, Luana G. Um estudo sobre a *Cartilha da infância*, de Thomaz Galhardo. **Revista Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/174>. Acesso: 29 jun. 2016.
- VAZ, Aline Choucair. **A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo**. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação: UFMG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/hiseduminas/disserts/disser_alinechoucair.pdf. Acesso em: 13 fev. 2016.