

A IMAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS VISUAIS

Tiago da Silva Coelho*

Resumo

O presente artigo discorre sobre o uso das imagens como conteúdo no ensino de História. Em tempos onde as imagens invadiram a vivência das pessoas repassando uma maior quantidade de informações em uma grande velocidade, muito maior que a do texto escrito, faz-se necessária uma reflexão sobre a utilização deste meio de comunicação nas instituições de ensino, principalmente no que tange a disciplina de História. Deste modo é importante para escola do século XXI ensinar o aluno a filtrar as ideologias e as manipulações presentes na produção visual para que ele possa compreender melhor o que as sociedades atuais apresentam como “verdades”.

Palavras-chave: Imagens. História. Educação. Sociedade.

THE IMAGE AND TEACHING OF HISTORY IN VISUALS TIMES

Abstract

This article discusses the use of images as content in teaching history. In times where the images invaded the experience of people passing on a greater amount of information at a great speed, much higher than the written text, it is necessary to consider using this medium of communication in educational institutions, especially in respect the discipline of history. Thus it is important of the school in the twenty-first century to teach the students to filter ideologies and manipulations in the present visual output so it can better understand what today's societies presented as "truths".

Keywords: Image. History. Education. Society.

Introdução

Quero enfatizar a existência de inúmeras outras linguagens que produzem também outras representações utilizadas em sala de aula e que são diretamente voltadas para a produção e compreensão do conhecimento histórico, principalmente em uma sociedade imagética como a nossa caracterizada pela comunicação de massa, pela força das imagens produzidas para e pela televisão.

Ernesta Zamboni

*Mestre em História. Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail: tiagocoelho@unescc.net

O mundo atual é imagético. A sociedade se traduz principalmente na visualidade; cartazes, placas, “*folders*”, “*outdoors*”, esses meios de comunicação dominam a propaganda e a mídia. A TV, as máquinas fotográficas, as filmadoras digitais, os celulares, os “*blu-rays*”, invadem a casa da população brasileira. As crianças e os adolescentes privilegiam a imagem mais do que os textos. Assim, por causa deste aparato tecnológico disponível aos alunos, urge aos professores/pesquisadores a utilização desta metodologia no ensino/aprendizagem.

Quase todas as escolas já possuem estes aparelhos para a utilização de imagens no ensino de história, o retroprojetor é uma ótima ferramenta, até mesmo o livro didático, que no Brasil desde o século XIX já era reproduzido com ilustrações (BITTENCOURT, 1998, pg. 89), sem contar com os projetores “*data show*”. Todos são meios de possibilitar a problematização deste veículo de comunicação que é a imagem. Todavia faz-se necessário cautela quanto ao uso destas linguagens, pois elas apresentam muitas vezes noções diferenciadas daquilo que se busca trabalhar. Nem sempre elas são conectadas com os textos que as deveriam explicar, o que faz com que alguns questionamentos possam ser levantados quanto à presença das legendas, para depois utilizá-las juntamente com a imagem em sua classe. Circe Bittencourt faz uma análise quanto à percepção do aluno às imagens da sociedade e o papel do professor no auxílio nesta jornada.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITTENCOURT, 1998, pg. 89).

Ao passar nas ruas das cidades brasileiras, veem-se muitos “*outdoors*” vendendo seus produtos e suas sensações, o espectador tende a tomar aquilo por verdade, pois nossa sociedade aceita como verídico tudo que está escrito e exposto, e estas placas não fogem a regra¹. A escola atual possui outra incumbência, mais importante até do que informar, ela ensina a ler o mundo. Paulo Freire já advertia na década de 60 que a escola não deve ensinar somente a ler a palavra e sim a ler a palavra-mundo, sendo o ato de ensinar um ato político, necessitando a leitura da sociedade em que se encontra inserido o educando (FREIRE, 1985).

De certa maneira as imagens já são utilizadas no ensino de história, no livro didático como estão inseridas, além de ilustrar, ajudam a compreender o conteúdo, elas podem até, se

¹Baseando-se no dito popular *vale o que está escrito*, muito falado em diversas regiões do país.

bem explicadas, ser o próprio conteúdo. E quando não são utilizadas passam a ser alvo de desdém dos alunos que as rabiscam, caricaturando uma ótima ferramenta de ensino. No seguinte artigo discorrer-se-á sobre a utilização das imagens como conteúdo do ensino, dando três exemplos desta utilização. Assim, este artigo visa contribuir para uma interpretação questionadora das imagens, fazendo isso através de passos básicos a serem dados por professores e alunos objetivando uma melhor compreensão da história e do mundo contemporâneo.

A utilização de pinturas no ensino de História

Quando abrimos o livro didático vemos que as imagens atualmente dominam a ampla maioria das páginas, fotos, desenhos, pinturas, enfim, imagens de diversos tipos. Estas, muitas vezes não são utilizadas pelos professores, fazendo com que por não aprenderem a “ler” essas imagens na escola – local que teoricamente recebem a preparação para a vida – não irão “lê-las” completamente. Não esquecendo, porém, que cada livro didático se utilizará das imagens para confirmar e afirmar a sua ideologia.

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas (Alain Choppin apud BITTENCOURT, 1998, pg. 81).

Quando se trata de imagens no ensino, alguns pontos têm de ser bem analisados. Circe Bittencourt coloca ainda a necessidade de primeiramente isolar a imagem para lê-la melhor, sem a interferência de nenhum texto ou legenda. Somente após essa primeira leitura é que se prossegue na análise buscando a legenda e verificando, “*Como e por quem foi produzida? Para que e para quem foi feita essa produção? Quando foi realizada?*” (BITTENCOURT, 1998, pg. 88). O historiador Eduardo França Paiva apresenta um pequeno roteiro sobre a análise das imagens no ensino e na pesquisa em História, o indagador, seja professor ou pesquisador, questiona sua fonte partindo de perguntas simples.

Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos e, evidentemente, diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os

silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis (PAIVA, 2002, pg. 18).

É interessante observá-las e o que dizem, sabendo que podem estar equivocadas. Há até mesmo, a possibilidades da interferência e também de deturpação na leitura da imagem, pois nelas são expressos pontos de vista, muitas vezes divergentes do que se está querendo compreender e repassar. Em diversos casos a mesma imagem pode ser utilizada com legendas diferentes, pode-se citar a utilização da imagem clássica dos caboclos do contestado perfilados com armas e instrumentos musicais que no livro de Marli Auras (1984, p. 191) *Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla* possui a seguinte legenda, “caboclos à espera das forças repressoras. A festa e a luta”, sendo que, a mesma imagem, no livro publicado pela Fundação Catarinense de Cultura em parceria com a Fundação Roberto Marinho durante o governo de Espiridião Amin, no texto de Herculano Gomes de Mathias (1987, p. 67) está legendada como “Bando de jagunços e fanáticos em demonstração de poder armado e animado por uma dupla de músicos. Nota-se a mistura étnica do grupo.” Duas legendas diferentes para uma mesma figura demonstram o poder que as palavras podem dar a uma imagem. Por este motivo há a necessidade de interpretar as imagens em sala de aula, para possibilitar aos educandos uma ferramenta que filtre as informações que recebem de outros meios de comunicação, até mesmo para observar melhor o que as propagandas querem lhe passar.

Pinturas possuem particularidades de cada época, o pintor coloca suas observações sobre determinado assunto que irá pintar. Um exemplo são as pinturas renascentistas, onde os artistas apresentam um novo mundo que está surgindo e que precisa ser descoberto. A burguesia em ascensão revivendo a Idade Antiga, dessacralizando o corpo, trazendo para o cotidiano o que antes era sagrado, há uma pequena mobilidade social com a expansão do comércio, o servo que antes vivia apegado a terra, tem a possibilidade, mesmo que mínima, de ter a sua própria terra. Os quadros desta época tendem a retratar este sentimento, as pinturas começam a ter um plano futuro, o fundo não é mais neutro, há a técnica da perspectiva, o retrato da paisagem, o amanhã está representado nas obras. Nesse período renascentista o humanismo e o antropocentrismo tomam o lugar do teocentrismo, o homem passa a ser o centro do universo, a razão vem em primeiro lugar (BURCKHARDT, 2003).

Outro exemplo é o contexto histórico do Brasil durante o segundo reinado, quando foram encomendados diversos quadros por D. Pedro II, Pedro Américo pintou a Independência do Brasil de uma maneira que hoje acreditamos que não aconteceu. Vitor

Meireles também fora contratado pelo imperador, executando alguns quadros com temática histórica, a tela intitulada A Primeira Missa no Brasil é um exemplo. Na tela Meirelles retrata aspectos que acreditava estarem presentes naquele acontecimento, contudo há incoerências, como algumas das árvores retratadas que não eram nativas do país.

Tanto Américo com suas obras Grito do Ipiranga e Batalha do Avaí, quanto Meireles com A Primeira Missa no Brasil e A Batalha dos Guararapes são responsáveis por uma versão romantizada da história nacional, criada durante o século XIX, “ela ergueu-se dentro de um clima cultural nacionalista, que teve configurações diferentes, mas que permaneceu até o século XX, reforçado pelo Estado Novo. São mitologias que se pretendem, outra vez, verdades” (COLI, 2005, p. 133). A grande dificuldade na problematização das imagens quando do seu uso em sala de aula é o fato de desconsiderarmos as noções de representação e aceitarmos a imagem em questão como uma cópia idêntica dos acontecimentos reais. Segundo a historiadora Sandra Pesavento (2004, p. 40) a representação ou representar é, “fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.” Assim as pinturas que possuem um caráter histórico, como as de Pedro Américo, Vitor Meireles e também de Tarsila do Amaral e Candido Portinari, na verdade não são imagens fiéis ou reproduções verídicas de acontecimentos passados, elas estão mais para impressões, reconstruções de ações passadas originadas a partir de eventos reais.

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, diz mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando a reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo (PESAVENTO, 2004, p. 41).

Assim, faz-se necessário conhecer o contexto histórico no qual as imagens foram produzidas, evitando reproduzir estereótipos e convenções sociais, a informação ante a pintura do quadro que estamos analisando é um fator muito importante para que este exercício não saia prejudicado.

O uso de imagens por historiadores não pode e não deve ser limitado à “evidência” no sentido estrito do termo [...]. Deve-se também deixar espaço

para o que Francis Haskell denominou “o impacto da imagem na imaginação histórica”. Pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não verbais ou o conhecimento de culturas passadas. [...] em resumo, imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vívida (BURKE, 2004, p. 16-17).

Como exemplos estudados têm-se os quadros modernistas de Tarsila do Amaral, *Operários* e de Candido Portinari, *Café* e *O lavrador de Café*. Para contextualizar o ambiente em que as obras foram criadas podemos fazer uma referência à década de 20 do século passado. Em 1922 houve no Brasil a semana de arte moderna, o pilar do modernismo no país, alguns pintores, poetas, escultores, literários, pensaram o universo artístico brasileiro e, por consequência, influenciaram pintores como Tarsila do Amaral e Cândido Portinari.

O movimento modernista também lançou outro movimento, o Antropofágico. Antropofagia é um ritual das tribos indígenas que consistia em comer a carne dos inimigos para absorver a força e inteligência do sacrificado. O que o movimento Antropofágico propunha era a absorção das culturas estrangeiras, porém desde que “mastigadas” e “engolidas”, ou seja, poderiam ser utilizadas culturas advindas de outras nacionalidades desde que adaptadas à realidade cultural brasileira. O modernismo chocou a sociedade conservadora, mas sem dúvida foi um dos momentos mais criativos da nossa história, gerando pintores, poetas, escritores, músicos, entre outros artistas que criaram as mais belas obras de arte que conhecemos atualmente (REZENDE, 2002).

No quadro *Operários*, (AMARAL, 1933) de Tarsila do Amaral, observamos alguns fatores presentes na tela: os operários em um primeiro plano, e no fundo as fábricas soltando fumaça de suas chaminés. Podemos notar em seus rostos, sérios até mesmo tristes, um semblante de espectadores ante ao progresso que as chaminés representam. A utilização em sala de aula desta pintura possibilita uma análise sobre a imigração, há uma mistura étnica que podemos notar nas faces dos trabalhadores, jovens e velhos, brancos e negros, todos inseridos na recente industrialização do país. Outra possibilidade é a discussão sobre o movimento operário. Paulo Araújo na revista *Nova Escola* número 178, de dezembro/2004, discorre sobre o quadro de Tarsila “O estudo do quadro *Operários*, de autoria da primeira-dama do modernismo, permite observar como o país ingressou no mundo industrializado, no início do século 20” (ARAÚJO, 2004).



Figura 01. *Operários* – Tarsila do Amaral (1933)

Datado do ano de 1933, no momento em que o país estava iniciando o período de governo do presidente Getúlio Vargas, no qual São Paulo despontava em pleno expansionismo industrial, a cidade aumenta quase 50% do seu tamanho em dez anos. O movimento operário organiza greves gerais, mais de 50 mil trabalhadores fecham as portas das fábricas e se negam a trabalhar em 1917. (FAUSTO, 1986) Tarsila pinta esse quadro após uma viagem a União Soviética, de onde volta com um pensamento mais voltado para os temas sociais, refletindo “a industrialização, longe de parecer [...] um futuro rico e exuberante, reflete muito mais uma profunda melancolia, uma nostalgia talvez, de um universo perdido e disperso” (AMARAL, 2003, p. 376).

Ainda sobre o trabalho, mas com base em uma perspectiva histórica, é *Café* (PORTINARI, 1935) de Cândido Portinari. Uma pintura também modernista criada em 1935, aonde o pintor retrata com muita beleza as fazendas de café do século XIX, a mão de obra escrava, os mares de cafezais, os braços fortes e inchados, os pés maiores que o natural, ligados a terra como se dela fizessem parte. Annateresa Fabris cita em seu livro quais os fatores expressos nessas deformações. “Portinari usa francamente a deformação expressiva – a mão como símbolo da força do trabalhador, o pé solidamente plantado no chão, marcando a ligação visceral do trabalhador com o solo” (FABRIS, 1990, pg. 95).



Figura 02. *Café* – Candido Portinari (1935)

É como se os homens fossem deformando-se com o peso dos sacos que carregam, nota-se na pintura que só aparece nitidamente um rosto, as outras pessoas não mostram suas faces, em todo o quadro homens e mulheres a labutar nas lavouras de café, comandados pelo capataz que aponta o serviço. A pintura sobre o trabalho nos cafezais traz a luz diversas temáticas possíveis de serem trabalhadas: a escravidão, a economia cafeeira, o serviço braçal do escravo, a sociedade escravista e o trabalho em vários períodos históricos.

Portinari foi militante do PCB (Partido Comunista do Brasil), pode-se perceber a preocupação com as temáticas sociais, com esse quadro recebeu a segunda menção honrosa na Exposição Internacional do Instituto Carnegie de Pittsburgh, o primeiro pintor brasileiro a ser reconhecido nos Estados Unidos. É possível se entender o caráter muralista do pintor que se iniciara a partir desse quadro, Portinari é considerado por muitos como uma das personalidades dos expoentes do muralismo, junto com Diego Rivera. Para Fabris “As figuras escultóricas que se inscrevem no quadro já denotam claramente a vocação muralista de Portinari: há nelas certo primitivismo, certa rudeza que só realçam o domínio técnico e psicológico que o pintor demonstra na composição” (FABRIS, 1990, pg. 96).

Prosseguindo com outras possibilidades de análise sobre o tema do café, temos outra obra de Portinari, *O Lavrador de Café*, (PORTINARI, 1934) de 1934. Podemos perceber nele alguns fatores que o diferenciam do quadro anterior, segundo Annateresa Fabris esse quadro é “uma das obras mais felizes da pintura social de Portinari” (FABRIS, 1990, pg. 96). Principalmente pela concretude que o artista ressalta em relação ao trabalho humano, ante a realidade do instrumento deste labor, nessa obra Portinari funde diversos momentos da atividade na lavoura, tanto a agrícola quanto operária, da fábrica ou da construção. Há de se

vislumbrar estes nuances quando o pintor coloca outra paisagem contrastando com a natureza transformada pelo homem, uma paisagem que surge com a modernidade, a estrada de ferro e o trem, para Fabris é outra dimensão do trabalho desenvolvido pelo homem.

O escultório negro da enxada, cuja fisionomia parece derivar daquela do carregador de *Café*, ergue-se dominador numa paisagem em que o esforço humano é visível no trabalho já feito (cafezal) e no trabalho por fazer (terra roxa ainda não plantada). A presença do trem é um recurso signficante de que se serve o pintor: é a outra dimensão do trabalho humano, é a mesma presença do homem lavrando a terra ou abrindo estradas (FABRIS, 1990, pg. 96).

Observa-se neste quadro o grande processo de modernização do trabalho rural, isto pode ser visto principalmente na figura do trem disposto atrás do trabalhador, utilizado para o transporte do café, e que ao mesmo tempo ligou a capital ao interior, tornando mais fácil esta conexão entre a modernidade e a tradição.



Figura 03. *O Lavrador de Café* – Candido Portinari (1934)

Outra análise fala sobre a presença do trabalhador escravo, o ser humano utilizado como um animal de carga nas fazendas de café, da mesma forma que na imagem não são

retratados ícones ou símbolos que representem a escravidão, nem ao menos está presente a mão opressora do senhor. A natureza sendo podada para o crescimento econômico do país, o tronco cortado e a terra arada pronta para o plantio. Estas relações podem ser facilmente estabelecidas com muitos conteúdos a serem estudados, sejam temas sociais ou econômicos. Uma relação diferente que pode ser estabelecida é a de que nos anos compreendidos por estas composições plásticas o país estava passando por um processo de promoção da nacionalidade e o mulato, como retratado nas obras de Portinari e Tarsila, estava sendo promovido como símbolo da integração social do Brasil.

Considerações finais

Estes diálogos travados sobre o ensino de História com o auxílio das pinturas traz a possibilidade de traçar uma nova forma de ver o passado, e por consequência o conteúdo escolar. Tais temáticas podem ser amparadas pelo grandioso número de trabalhos com temáticas nacionais e internacionais disponíveis gratuitamente nos sítios virtuais dos museus. Candido Portinari, por exemplo, possui mais de cinco mil obras disponíveis para consulta pública na internet, com fácil acesso aos profissionais da educação².

Contudo alguns questionamentos ficam no ar, principalmente aqueles que dizem respeito aos “porquês” da não utilização das imagens no ensino de história. Pode-se dizer que um dos principais entraves para o trabalho com imagens se encontra na formação dos profissionais em educação. A tendência à utilização da iconografia no ensino é recente, data de duas décadas atrás, muitos dos professores que atuam no ensino regular não aprenderam esta possibilidade, caindo na armadilha dos livros didáticos e acabam reproduzindo sem intenção muitas ideologias presentes naquele material. Sem contar que para aqueles que tiveram uma formação que os possibilitou trabalharem com imagens encontram muitas vezes a dificuldade nos materiais disponíveis ou mesmo nos problemas técnicos de não conhecimento das ferramentas presentes nos computadores ou na própria internet.

Outros apontamentos e possibilidades são apresentados na era da computação, muito do trabalho com imagens antecedeu a era digital, mas agora com os *softwares* corretos, qualquer pessoa com um conhecimento básico de informática pode produzir audiovisuais. Contando com a possibilidade de aliar os sons e as figuras, tornando as reflexões em frente às produções televisivas mais próximas às escolas e aos alunos. Porém sem o suporte necessário

²Disponíveis no portal do Projeto Portinari <<http://www.portinari.org.br>>.

para a interpretação de imagens, em movimento ou não, corre-se o risco de perpetuar incorreções históricas e anacronismos sendo que para àqueles que não compreendem o poder das imagens elas poderão ter os mesmos aspectos em diferentes épocas.

As imagens como foram descritas aqui podem ser utilizadas como conteúdo no ensino de história, já que elas possuem muito do seu tempo e do tempo que querem retratar. Essas gravuras abrem um leque de possibilidades para o conhecimento do passado, sendo ainda um ponto positivo na formação do aluno, que, aprendendo a ler as imagens na escola, poderá ler o mundo a sua volta, podendo assim ser um cidadão mais crítico e formador de opinião na sociedade a que pertence.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. *Teneu, Tarsila e outros mestres...* São Paulo: Plexus, 1998.

AMARAL, Aracy. *Tarsila sua obra e seu tempo*. São Paulo: Editora 34/EdUSP, 2003.

AMARAL, Tarsila. *Operários*. São Paulo: único Exemplar. Pintura a óleo sobre tela. 150 x 205 cm, 1933. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/bcodeimagens/imagens_publico/004131002019.jpg>.

ARAÚJO, Paulo. *Tem muitas histórias do Brasil nas telas de Tarsila*. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril Cultural, dezembro/2004. nº178. Mensal.

AURAS, Marli. *Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla*. Florianópolis/São Paulo: Ed. UFSC/Cortez, 1984.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do Renascimento na Itália*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

COLI, Jorge. Pedro Américo, Victor Meirelles, entre o passado e o presente. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE IFCH UNICAMP, I., 2006, Campinas. *Atas Revisão historiográfica - o estado da questão*. Campinas: Unicamp, 2005. v. 2. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2004/COLI,%20Jorge%20-%20IEHA.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2012.

FABRIS, Annateresa. *Portinari, Pintor Social*. São Paulo: EdUSP, 1990.

FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e Conflito Social*. São Paulo: Difel, 1986.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1985.
- FUNDAÇÃO Roberto Marinho. Departamento de Educação. *Contestado*. Brasília: Senado Federal, c1987-2000.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOREIRA, Marcos. *Cândido Portinari*. São Paulo: Editora Três, 2001.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. *Ensinando e Aprendendo história*. São Paulo: EPU, 1985.
- NIKITIUK, Sônia L. (Org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.
- PESAVENTO, Sandra. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- PORTINARI, Candido. *Café*. Rio de Janeiro: único Exemplar. Pintura a óleo sobre tela. 130 x 195 cm, 1935. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/IMGS/jpgobras/OAa_1191.JPG>.
- PORTINARI, Candido. *O lavrador de Café*. Rio de Janeiro: único Exemplar. Pintura a óleo sobre tela. 100 x 81 cm, 1934. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/IMGS/jpgobras/OAa_2744.JPG>.
- REZENDE, Neide. *A Semana de Arte Moderna*. São Paulo: Ática, 2002.
- SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. *Revista brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005&lng=en&nrm=iso>.

Recebido em: dezembro de 2011
Aprovado em: abril de 2012