



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

EDILSON SANTOS VIEIRA

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO:** a educação  
da cultura visual como estratégia de leitura das imagens  
da escravidão no ensino de História

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Novembro / 2022



**EDILSON SANTOS VIEIRA**

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO:** a educação da cultura visual como estratégia de leitura das imagens da escravidão no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede: Mestrado Profissional em Ensino de História – PROF-HISTÓRIA/UFMA – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Linha de Pesquisa:** Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

**Orientação:** Prof. Dr. Washington Tourinho Junior.

São Luís

2022

V658p Vieira, Edilson Santos

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO:** a educação da cultura visual como estratégia de leitura das imagens da escravidão no ensino de História / Edilson Santos Vieira. - 2022.

117 p.

Orientador (a): Prof. Dr. Washington Tourinho Junior

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Rede – Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2022.

1. Ensino de História. 2. Imagens da escravidão. 3. Cultura visual. 4. Livro didático. I. Tourinho Junior, Washington. II. Título.

CDU 93:37+7.04

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

EDILSON SANTOS VIEIRA

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO:** a educação da cultura visual como estratégia de leitura das imagens da escravidão no ensino de História

Aprovada em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Washington Tourinho Junior (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo (Examinador Interno)

Universidade Federal do Maranhão

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Heloisa Selma Fernandes Capel (Examinador Externo)

Universidade Federal de Goiás

*Dedico este trabalho a todos/as aqueles/as que, enquanto discentes, foram corresponsáveis pela minha trajetória docente – da qual tanto me orgulho – até o presente momento! A todos/as que, em um breve momento de existência, somaram presenças nestes espaços de vida e trocas significativas: Unidade Escolar Dom Paulo Ponte, UEB Gomes de Sousa, Centro de Ensino Pão da Vida, UEB Bandeira Tribuzzi, Centro de Ensino Médio Dr. João Bacelar Portela, Centro de Ensino Médio Salim Braid, UEB. Prof. José Maria Ramos Martins, Escola Comunitária Mickey Mouse, Escola Municipal Germano Batista e Centro de Ensino Médio Vicente Maia.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Dr. Washington Tourinho Junior pelo cuidado e pela atenção, sempre tão providenciais, com os quais conduziu sua orientação.

Aos membros das Bancas de Qualificação e Defesa, Prof. Dr. Washington Tourinho Junior (UFMA), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo (UFMA) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloísa Selma Fernandes Capel (UFG), pela prudente leitura dos textos e valiosas contribuições ao presente trabalho; minha admiração, respeito e gratidão.

A Ângela de Cássia Costa (pelo incentivo e amizade) e a Gabriella Alves Ferreira (também pelo incentivo, amizade e pelas inúmeras leituras e revisões deste texto e, particularmente, do texto do produto educacional). Obrigado por estarem do meu lado quando eu tanto preciso; minha gratidão, admiração e respeito.

A Lucas da Silva Araújo, pela leitura e normalização do texto. Desejo-lhe sucesso na sua trajetória acadêmica e profissional!

À CAPES, pela bolsa concedida, e à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar/MA, na pessoa do prof. Marcos Antônio Silva Ferreira (então secretário de educação), pela concessão da licença, sem a qual teria sido penosa a minha trajetória no Mestrado; minha gratidão.

Aos Programas de Pós-Graduação em Rede: Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Federal de Uberlândia/MG (pela acolhida como aluno especial), particularmente à Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Paula Spini pelos inúmeros ensinamentos e trocas significativas na disciplina “Narrativa, imagem e a construção do fato histórico”; meu respeito e admiração.

Aos colegas da primeira turma do ProfHistória – UFMA, que, em tempos difíceis, não fraquejaram na coragem de transitar por novas experiências de compartilhar saberes e construir conhecimento; desejo-lhes sucesso!

Aos professores/as que participaram da pesquisa, permitindo, assim, um rumo para a elaboração do produto educacional desta dissertação. Minha confiança de que seguiremos na luta e que, sendo esta, em parte, comum, assim também se façam nossas esperanças por uma educação com “valor de qualidade social”.

Por fim, meus especiais agradecimentos: aos estudantes das turmas 7<sup>o</sup> a, 7<sup>o</sup> b, 7<sup>o</sup> c (ano letivo de 2019, matutino), 8<sup>o</sup> a, 8<sup>o</sup> b e 8<sup>o</sup> c (ano letivo de 2022, matutino) da UEB Prof. José Maria Ramos Martins (Maiobão, Paço do Lumiar/MA.); aos estudantes das turmas 200, 201,

202 e 203, do ano letivo de 2021 (turno matutino) do Centro de Ensino Médio Vicente Maia (Anjo da Guarda, São Luís/MA.).

A todos/as, pela acolhida e diálogos em torno de ideias – algumas, por ventura, presentes neste texto –, minha gratidão, admiração e carinho!

*“As referências ao presente não fazem desaparecer as diferenças entre o passado e o presente, mas as sondam de tal forma que na distância temporal entre o passado e o presente se vislumbra uma parte da perspectiva futura para o presente. Com tudo isso, um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos que se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada”.*

*Jörn Rüsen*



## RESUMO

Com o intuito de abordar a relevância narrativa das imagens, o presente estudo visa a refletir acerca das contribuições da cultura visual para a leitura das imagens da escravidão no ensino de História, considerando os livros didáticos como meios de circulação e recepção. As perguntas que orientam o trabalho são: o que os professores percebem quando lidam com as imagens da escravidão no ensino de História? Que interferências essas imagens exercem nas suas práticas docentes? Como a cultura visual pode contribuir para encaminhar propostas de leituras que levem à desconstrução de qualificativos e formas de poder naturalizados pelas imagens da escravidão nos livros didáticos? Para desenvolvermos o estudo, adotamos a abordagem qualitativa, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados (aplicado a 12 professores de História no ensino fundamental), a partir do qual selecionamos para a análise documental os capítulos sobre a escravidão no Brasil presentes em três livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental (considerando seus recursos imagéticos) e as respostas dos professores, que foram submetidas a tratamento a partir do método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2016). Assim, os objetivos específicos foram: analisar as imagens da escravidão presentes nas narrativas didáticas; compreender como as imagens da escravidão são percebidas/lidas pelos professores de História; identificar as dificuldades dos professores em relação à leitura das imagens da escravidão e, por fim, elaborar um produto educacional com propostas de leitura das imagens da escravidão, com base em pressupostos da cultura visual. Na escrita do texto contamos com referências teóricas da Cultura Visual e da Educação da Cultura Visual que tratam dos conceitos de imagem, visualidade, arte e educação. Como referências deste campo, destacamos: Hernández (2000, 2007, 2015); Tourinho (2009, 2010, 2011); Charréu (2015); Martins (2008, 2009, 2010, 2011) e Franz (2003). Acerca dos estudos sobre os livros didáticos, destacamos Choppin (2009) e Tourinho Junior (2015) dentre outros.

**Palavras-chaves:** Ensino de História; Imagens da escravidão; Cultura Visual; Livro didático.

## ABSTRACT

In order to address the narrative relevance of images, this study aims to reflect on the contributions of visual culture to the reading of images of slavery in history teaching, considering textbooks as means of circulation and reception. The questions that guide the work are: what do teachers perceive when they deal with images of slavery in History teaching? What interferences do these images have in their teaching practices? How can visual culture contribute to guide reading proposals that lead to the deconstruction of qualifiers and forms of power naturalized by images of slavery in textbooks? To develop the study, we adopted a qualitative approach, using the questionnaire as a data collection instrument (applied to 12 History teachers in elementary school), from which we selected for documentary analysis the chapters on slavery in Brazil present in three 7th grade textbooks (considering their imagery resources) and the teachers' answers, which were submitted to treatment from the Content Analysis method, proposed by Bardin (2016). Thus, the specific objectives were: analyze the images of slavery present in teaching narratives; understand how the images of slavery are perceived/read by history teachers; identify the difficulties of teachers in relation to the reading of images of slavery and, finally, prepare an educational product with proposals for reading images of slavery, based on assumptions of visual culture. In writing the text, we have relied on theoretical references from Visual Culture and Visual Culture Education that deal with the concepts of image, visibility, art and education. As references from this field, we highlight: Hernández (2000, 2007, 2015); Tourinho (2009, 2010, 2011); Charréu (2015); Martins (2008, 2009, 2010, 2011) and Franz (2003). About the studies on textbooks, we highlight Choppin (2009) and Tourinho Junior (2015) among others.

**Keywords:** History Teaching; Images of Slavery; Visual Culture; Textbook.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Cartum "Bezerro de Ouro" de autoria de Vanes Caitano.....	33
<b>Figura 2</b>	O Regresso de um proprietário, Jean-Baptist Debret.....	33
<b>Figura 3</b>	Capa do Jornal Extra (08 de julho de 2015).....	35
<b>Figura 4</b>	Representação gráfica do Quilombo dos Palmares .....	40
<b>Figura 5</b>	Representação gráfica de um engenho colonial.....	71
<b>Figura 6</b>	Representação gráfica do trabalho no engenho.....	72
<b>Figura 7</b>	Representação gráfica de um navio negreiro .....	73
<b>Figura 8</b>	Negros no fundo do porão, Jean Moritz Rugendas .....	73
<b>Figura 9</b>	Integrantes da banda feminina Didá.....	74
<b>Figura 10</b>	Negros vendendo carvão e negras vendendo milho, Debret.....	75
<b>Figura 11</b>	Uma banca de Mercado, Chamberlain.....	75
<b>Figura 12</b>	Jogo de capoeira.....	76
<b>Figura 13</b>	Representação gráfica de cena no Quilombo dos Palmares .....	77
<b>Figura 14</b>	Mercado de escravos na rua do Valongo, Debret.....	79
<b>Figura 15</b>	Habitação de negros, Rugendas .....	80
<b>Figura 16</b>	Um jantar brasileiro, Debret .....	82
<b>Figura 17</b>	Casa do Engenho Noruega, Cícero Dias .....	86
<b>Figura 18</b>	Casa do Engenho Noruega, Cícero Dias (Recortes).....	66
<b>Figura 19</b>	Lavagem do ouro no monte Itacolomi (Rugendas) com recortes .....	87
<b>Figura 20</b>	Um negro cirurgião, Debret .....	88
<b>Figura 21</b>	Recorte da página 225 do livro Telaris: História .....	91
<b>Figura 22</b>	Recortes das páginas 248 do livro Telaris: História .....	92
<b>Figura 23</b>	Recorte da página 249 do livro Telaris: História .....	93
<b>Figura 24</b>	Funcionário público saindo de casa com a família, Debret.....	95
<b>Figura 25</b>	Capa do produto educacional.....	97
<b>Figura 26</b>	Recorte da sugestão didática.....	101
<b>Figura 27</b>	Recorte da sugestão didática.....	102
<b>Figura 28</b>	Recorte da sugestão didática.....	103

## **QUADROS**

<b>Quadro 1</b>	Perfil profissional dos professores	67
<b>Quadro 2</b>	Estrutura textual do e-book.....	98
<b>Quadro 3</b>	Âmbitos de compreensão das imagens e suas referências.....	100

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDs	Compact disc (Elemento óptico utilizado para armazenar informações)
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVDs	Digital Video disk (Disco digital utilizado para armazenar arquivos audiovisuais)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PLIDEF	Programa do livro didático para o ensino fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UEB	Unidade de Educação Básica
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>IMAGENS, LEITURA DE IMAGENS E LIVRO DIDÁTICO: breves considerações acerca dos seus usos no ensino de História</b> .....	21
<b>2.1</b>	<b>O ensino de História e o uso de imagens</b> .....	23
<b>2.2</b>	<b>O livro didático de História: entre textos e imagens</b> .....	39
<b>3</b>	<b>EM TRÊS TEMPOS: sistema de ensino, livro didático e ação didática</b> .....	47
<b>3.1</b>	<b>O sistema educacional brasileiro atual e a padronização da ação didática: breves considerações</b> .....	48
<b>3.2</b>	<b>O Programa Nacional do Livro Didático e os Editais de Convocação</b> .....	55
<b>3.3</b>	<b>As coleções didáticas de História e as recomendações no Guia do PNLD</b> .....	59
<b>2.3.1</b>	<b>Um panorama das coleções no Guia do PNLD, acerca das imagens</b> .....	60
<b>4</b>	<b>“VELHAS” IMAGENS, “NOVOS” OLHARES: a presença das imagens da escravidão nos livros didáticos de História</b> .....	66
<b>4.1</b>	<b>Os livros e as imagens da escravidão sob o olhar dos professores</b> .....	67
<b>4.1.1</b>	<b>História: Sociedade &amp; Cidadania (Volume II – 7º ano)</b> .....	69
<b>4.1.2</b>	<b>Araribá Mais: História (Volume II – 7º ano)</b> .....	78
<b>4.1.3</b>	<b>Telaris: História (Volume II – 7º ano)</b> .....	84
<b>4.2</b>	<b>Para além dos livros: a proposta didática como produto da análise das imagens da escravidão</b> .....	96
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107

## 1 INTRODUÇÃO

Representar a realidade, é sabido, não é um atributo das imagens. Isso não significa, no entanto, que a elas não se deva conferir significados que são denotativos de práticas sociais referentes a um dado espaço e tempo. Nesse sentido, compreendemos que a presença das imagens relacionadas à escravidão presentes nos livros didáticos de História – neste caso, um instrumento que é, ao mesmo tempo, suporte de circulação e recepção dessa categoria particular de imagens – é sempre resultado de critérios de escolhas que remetem a diversos aspectos de ordem conceitual, ideológica e econômica<sup>1</sup>. Esse é um aspecto que, de maneira recorrente, deve ser observado na prática pedagógica com as imagens no ensino de História, no intuito de, assim, entender suas narrativas e compreendê-las não apenas como uma técnica, mas também como uma prática cultural, portanto, permeada de intenções.

Ao iniciarmos este texto falando de imagens, livros didáticos e ensino de História, demarcamos que é na História ensinada nos espaços escolares, ou melhor, na sala de aula, que concebemos o nosso objeto de pesquisa. Considerando essa tríade, o conceito imagens da escravidão, é entendido a partir das imagens que constituem os repertórios visuais dos livros didáticos e compreendidas como significativas por, de alguma forma, produzirem sentidos à experiência visual na abordagem da escravidão no ensino de História na educação básica<sup>2</sup> no Brasil.

Sabemos que em nenhum outro país das Américas a escravidão teve uma dimensão comparável à do Brasil. Palco de inúmeras incursões de viajantes, naturalistas, pintores, etnógrafos e ilustradores, o país, pela sua condição social peculiar no século XIX, permitiu a criação de um vasto acervo iconográfico produzido e divulgado ao gosto europeu da época. “Boa parte desta iconografia foi feita, portanto, por brancos europeus, que guardavam uma perspectiva claramente colonial, este era, assim, um olhar de ‘fora’, ‘do outro sobre o outro’” (SCHWARCZ, 2018, p 524).

Nas coleções didáticas, como é facilmente observado, as imagens que se referem à escravidão no Brasil, quase na sua totalidade, remetem a duas referências principais: Jean

---

<sup>1</sup> É compreensível que a categorização de uso de domínio público das imagens da escravidão tenha um peso relevante para a sua inserção em livros didáticos.

<sup>2</sup> Nos referimos aos níveis do ensino formal compreendidos como ensino fundamental e médio.

Baptist Debret<sup>3</sup> e Johann Mohitz Rugendas<sup>4</sup>. O conjunto imagético deixado por esses dois pintores é de uso recorrente, de maneira que é possível afirmar que não há narrativa didática da escravidão no Brasil, voltada para o ensino de História na educação básica, sem o emprego de algum trabalho imagético atrelado a essas referências. Com espaço de circulação garantido e com tamanha popularidade, levando em consideração o alcance dos livros didáticos (e pela mídia, em geral), tais imagens passam por práticas de leituras variadas, sendo apropriadas com os mais diversos sentidos. Essas apropriações, em todo caso, ocorrem tanto pelo aspecto discursivo – onde estão envolvidas uma gama de especificidades próprias e intencionais do livro – quanto pelo olhar receptivo – aquele que vê a imagem a partir de sua vivência, dando-lhe, assim, um significado próprio.

Dessa forma, as imagens deixadas pelos viajantes adquirem a característica de “verdade visual” (SCHWARCZ, 2018), de maneira que é oportuno, no ensino da História da escravidão na educação básica, entender o que essas imagens mobilizam, perceber as relações de poder naturalizadas que perpassam imiscuídas nas narrativas didáticas, uma vez compreendido que o fenômeno do poder, segundo Hall (2016, p. 193), não está ligado apenas ao sentido da dominação econômica ou exercício da força física, “mas também em termos simbólicos e culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira dentro de um determinado regime de representação”.

Observamos que a discussão proposta pelo autor conduz a um espaço amplo que remete não apenas ao passado, ao contexto de produção das imagens, mas a outros regimes de circulação e recepção nos quais as imagens relacionadas à escravidão, na configuração da escrita didática da História, continuam perpetuando a produção de estereótipos das populações negras. Esse aspecto, facilmente observado nos livros didáticos de História, ao tratarem da escravidão no Brasil, tem sido criticado por diversos estudiosos por se configurar em instrumento que reforça a estrutura binária biológico-determinista da estereotipagem racial que

---

<sup>3</sup> Jean-Baptiste Debret chegou ao Brasil integrando a Missão Artística Francesa, em 1816, no contexto da instalação da corte portuguesa e a consequente elevação do Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves. Ocupando o cargo de pintor de História, tinha a função de retratar as cenas cotidianas da capital, Rio de Janeiro, e isso se alinhava ao objetivo da Missão e aos anseios da corte, recém instalada, de mostrar a “civilidade” do território, alinhando-o ao estilo de vida europeu. Nesse sentido, o caráter propagandístico que a Missão ganhara, ao receber as boas-vindas e acolhida, demonstrava os anseios da corte em “respirar” os ares da cultura francesa, simbolicamente, pelos valores, hábitos e costumes e assim elevar a autoestima do reino nascente.

<sup>4</sup> Posterior a Debret, Rugendas desembarcou no Brasil em 1822, como integrante da expedição organizada pelo médico alemão Georg Heinrich Von Langsdorff, entre os anos de 1822 e 1828, que reunia cerca de 40 profissionais de origem alemã. Ao percorrer as regiões que hoje correspondem aos atuais estados de Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso e a capital Rio de Janeiro, Rugendas dedicou-se a registrar em aquarela cenas cotidianas dos grupos indígenas e ofícios de africanos escravizados. Entre 1825 e 1828, após o retorno para a Europa, trabalhou na organização da obra *Viagem Pitoresca Através do Brasil*.



determina o subserviente, indesejável e inaceitável, em oposição ao corpo branco, visto como um “parâmetro da autorrepresentação dos indivíduos” (NOGUEIRA, 1998, p. 46).

Assim, a presente dissertação tem por finalidade apontar as contribuições da cultura visual para a leitura das imagens da escravidão no ensino de História na educação básica, com recorte para os anos finais do ensino fundamental, considerando os livros didáticos como meios de circulação e recepção.

Portanto, defendemos neste trabalho que a cultura visual, ao se associar aos estudos das práticas culturais que favorecem representações e levam a “[...] repensar as narrativas do passado [...]” (HERNANDEZ, 2007, p. 22), é um campo oportuno para o trabalho pedagógico com as imagens no ensino de História, que cada vez mais se configura pela interdisciplinaridade.

Ensinar História, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), é estabelecer relações e produzir reflexões, ambas relacionadas a culturas, espacialidades e temporalidades variadas. Com isso, entende-se como um processo de construção no qual os sujeitos, à medida que constroem conhecimento sobre a dimensão do “outro”, se constituem também enquanto seres de ação e reflexão. Dessa forma, ensinar e estudar história pressupõem caráter interdisciplinar, uma vez compreendida a mobilização de saberes na construção do conhecimento.

Por seu turno, a cultura visual, ao trazer um aporte teórico de compreensão das relações entre sujeito e imagens, leva-nos a maneiras críticas de trabalhar pedagogicamente as imagens, o que é oportuno ao ensino de História.

Isto posto, é interessante esclarecer, ainda, que a escolha de uma temática que privilegie a abordagem da escravidão a partir das imagens é consensual aos debates atuais relacionados ao ensino de História, a partir dos quais nos amparamos também em dois pontos principais. Primeiramente, considerando o que a Base Nacional Comum Curricular (2017) sustenta sobre o ensino dessa disciplina, ressaltar a importância do uso de fontes e documentos diversos, de maneira que se possa levar à “[...] compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram [...]” (BNCC, 2017, p. 398). Em segundo, reconhecer que o ensino de História deve estabelecer diálogos entre campos de conhecimentos diversos, conforme frisamos, o trabalho aponta para a via da interdisciplinaridade, ou seja, considera o uso da linguagem imagética com vistas a fomentar a criticidade dos estudantes diante do mundo que os rodeia.

Em ambos os casos, em se tratando do ensino de História, é necessário que se reconheça o ativismo dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem, de maneira que reflitam sobre sua condição de sujeito nos mais diversos aspectos da sociedade contemporânea. Reconhecer o

estudante como protagonista implica também enfrentar inúmeros desafios que se colocam ante o professor, no sentido de que este, enquanto facilitador da aprendizagem, necessita de metodologias e formas de aplicabilidade que incentivem, valorizem e potencializem a ação dele próprio e dos estudantes, enquanto sujeitos históricos que são.

Tais reflexões, de natureza conceitual e pragmática, encontram na esfera operacional<sup>5</sup> ambientes marcados por singularidades e realidades sociais distintas, muitas vezes tangenciados por relações assimétricas entre os agentes do processo ensino/aprendizagem. Dessa forma, no espaço de sala de aula o recurso mais acessível a professores e estudantes é o livro didático, escrito em linguagem e espaço distantes da realidade em que são usados.

Os livros didáticos, no Brasil, têm sido objeto de diversas pesquisas, que vão desde a abordagem de seu conteúdo a estudos sobre políticas públicas que garantam sua produção e distribuição. Nakamoto (2010, p. 13) explica que as pesquisas que enfocam o livro didático no Brasil estão centradas sobretudo na análise de seus conteúdos, de maneira que podem ser assim agrupadas: “as que lidam com aspectos linguísticos, semiológicos, psicológicos e pedagógicos” e as que objetivam problematizar valores, preconceitos, teorias e ideologias. Um terceiro grupo, em menor número, é composto por trabalhos que “enfocam a forma como o docente escolhe o livro que usará, como é a atuação deste a utilizá-lo em sala de aula e como a criança e o adolescente percebem e assimilam os conteúdos”.

Diante do exposto, na escolha do título e subtítulo deste estudo, “PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: a educação da cultura visual como estratégia de leitura das imagens da escravidão no ensino de História”, primeiramente, levamos em consideração os limites dos livros didáticos de História em relação ao emprego de propostas de leitura que levem os estudantes a desenvolverem senso crítico em suas abordagens. Ademais, concebendo tais instrumentos como meios de circulação e recepção, adotamos o olhar perspectivado na apreciação definida pela circulação e reiteração, que produz ressignificação das imagens da escravidão e que é, portanto, diferente da noção contemplação. É nesse sentido que nos amparamos em pressupostos do campo da cultura visual, ou estudos visuais, como proposta de abordagem no ensino de História na educação básica, concordando com Mirzoeff (1999, p. 4, tradução nossa), que o visual é um “lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial”. O autor frisa que a noção de cultura visual considera o visual como um lugar no qual se criam e se discutem significados, de maneira a

---

<sup>5</sup> Refiro-me ao universo das salas de aula da educação básica.

priorizar a experiência cotidiana, pois possibilita que o observador procure informação, significado ou prazer associados com a visualidade.

Dessa forma, quando nos referimos à visualidade das imagens da escravidão pensamos na relação dialética entre a circulação dos livros didáticos e a formação de um imaginário em que o ensino de História é vetor. Nesse sentido, olhar para as imagens da escravidão, nesse circuito de visualidade, é levar em consideração não apenas o contexto cultural em que foram produzidas, mas principalmente considerar o contexto de quem as olham hoje, posto que os olhares nunca são iguais. Com base nisso, algumas questões orientam nosso percurso: o que os professores percebem quando lidam com as imagens da escravidão presentes nos livros didáticos de História? Que interferências tais imagens exercem nas suas práticas docentes? Como a cultura visual pode contribuir para encaminhar propostas de leituras que levem à desconstrução de qualificativos (estereótipos, preconceitos) naturalizados pelas imagens da escravidão?

Tais questões, orientam-nos no alcance dos objetivos específicos do trabalho, pelos quais pretendemos analisar as imagens da escravidão presentes nos livros didáticos; compreender como são percebidas/lidas pelos professores de História; identificar as dificuldades ou faltas sentidas pelos professores em relação à leitura dessas imagens e, por fim, elaborar um produto educacional com sugestões didáticas para a leitura das imagens da escravidão, com base em pressupostos da cultura visual.

Para apontarmos a cultura visual como um caminho que efetivamente pode contribuir para a leitura das imagens da escravidão no ensino de História, consideramos a hipótese de que as propostas de leitura presentes nos livros didáticos, relacionadas a essa categoria de imagens, interferem na prática docente dos professores, compreendendo que esta nunca ocorre de forma unilateral, pois se efetiva na interação entre professores e estudantes.

Considerando tal hipótese, a finalidade de responder às questões levantadas e alcançar os objetivos traçados, adotamos um caminho metodológico baseado em abordagem qualitativa. Contudo, uma pesquisa não existe sem a utilização de instrumentos e procedimentos metodológicos. Os instrumentos e os procedimentos, uma vez definidos, permitem ao pesquisador um transitar seguro, no sentido de garantir a coerência do que se propõe fazer e apresentar como resultado.

Ludke; André (2018) afirmam que a pesquisa qualitativa se concretiza pela obtenção de dados descritivos surgidos no contato do pesquisador com a situação estudada, portanto, foca o processo, ou seja, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Os autores explicam que a subjetividade e a imaginação são necessárias ao desenvolvimento da Ciência, uma vez

que no fazer científico não bastam apenas enunciados lógicos e objetivos, pois a racionalidade é sempre limitada.

De acordo com Turato (2005), esse tipo de pesquisa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Uma vez que evidencia a subjetividade dos indivíduos, não bastando apenas a mensuração de fenômenos, a pesquisa qualitativa adota diferentes significados nos campos das ciências humanas e sociais, empregando também diferentes técnicas de interpretação, que compreendem entrevistas, observação participante, grupo focal, aplicação de questionários, etc. Portanto, compõe um campo fértil nas ciências humanas e sociais (pois centraliza-se na linguagem) e impõe ao pesquisador o desafio de obter interpretações no universo das narrações.

Cientes dessas assertivas, entendemos que a abordagem qualitativa nos traria resultados satisfatórios. Assim, inicialmente, buscamos compreender como os professores de História veem e lidam com as imagens da escravidão a partir dos livros didáticos por eles utilizados. Para tanto, escolhemos o questionário como instrumento de coleta de dados, configurado em perguntas objetivas e subjetivas, aplicado com professores de História do ensino fundamental de forma on-line. Na aplicação do questionário, não optamos por um espaço de trabalho delimitado, pois preferimos adotar um critério geral, de maneira que os professores que concordaram em participar da pesquisa atuam em diferentes escolas do ensino fundamental, localizadas em São Luís/MA, porém, com elementos comuns: são todos graduados em História e lecionam nos anos finais do ensino fundamental. Na intenção de garantir a confidencialidade, os docentes não serão identificados e, por isso, optamos pela seguinte codificação: “PROF 1”, “PROF 2” e assim sucessivamente até o “PROF 12”, que corresponde ao número exato de professores que responderam ao questionário. Em relação às coleções didáticas utilizadas pelos profissionais, não vimos necessidade de codificá-las, portanto, serão tratadas com os seus nomes originais.

Um outro ponto a esclarecer é que o questionário foi organizado de maneira que as perguntas iniciais nos levassem a traçar o perfil profissional dos professores. Nessa parte buscamos saber idade, ano de graduação, tempo de exercício no magistério, etc. Ainda nesse momento, os professores informaram qual a coleção didática utilizada por eles, se tal coleção era fruto de suas escolhas, se haviam tido programas voltados para o estudo de imagens em suas graduações, etc. As perguntas seguintes, de ordem subjetiva, versavam sobre as imagens da escravidão, as quais, sinteticamente, levaram os professores a: (i) externarem suas observações sobre a presença dessas imagens na coleção utilizada; (ii) descreverem suas dificuldades em relação ao trabalho com essas imagens nas suas práticas docentes e (iii) opinarem sobre a

adequação (ou não) das propostas de leitura das imagens da escravidão, presentes na coleção utilizada.

De forma intencional, não utilizamos nas perguntas termos relacionados à cultura visual, visualidades ou educação da cultura visual.

Ao todo, recebemos 12 respostas pelas quais observamos as coleções utilizadas: “História: sociedade & cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Junior, editada pela Editora FTD (utilizada por 4 professores), “Araribá Mais: História”<sup>6</sup>, obra da Editora Moderna, sob responsabilidade editorial de Ana Cláudia Fernandes (utilizada também por 4 professores) e “Telaris: História”<sup>7</sup>, de autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, editada pela Editora Ática (utilizada por 2 professores). As demais respostas apontaram coleções desenvolvidas por sistemas de ensino utilizadas em escolas privadas<sup>8</sup>, portanto, não foram consideradas em nossa análise.

Por meio das respostas recebidas, em um primeiro momento, fizemos o levantamento do corpus para análise documental: os livros didáticos utilizados pelos profissionais (dos quais selecionamos as imagens relacionadas à escravidão no Brasil), os Editais de convocação e Guias do Programa Nacional do Livro Didático e, por fim, o texto oriundo das repostas dos professores. Dessa forma, primeiro buscamos compreender a padronização dos livros didáticos através dos instrumentos normativos, a partir dos quais também consideramos as recomendações para o emprego das imagens; em seguida, analisamos as imagens da escravidão nas narrativas dos livros didáticos utilizados pelos professores, comparando com a maneira a partir da qual são percebidas/lidas nas práticas docentes dos profissionais no ensino de História, mapeando também suas dificuldades. Na análise e interpretação das respostas dos professores, utilizamos, quando possível, a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Dessa forma, as narrativas sobre a escravidão presentes em três livros didáticos (volumes voltados para o 7º ano do ensino fundamental, que compõem as coleções apontadas na pesquisa) e os relatos escritos de 12 (doze) professores de História constituem o corpus empírico deste trabalho.

---

<sup>6</sup> Esta coleção, desde a sua recomendação em 2008, apresentava-se com o título “Projeto Araribá” com responsabilidade editorial de Maria Raquel Apolinário. Porém, na versão submetida à avaliação, aprovada e recomendada no Guia do PNLD de 2020, passa a denominar-se “Araribá Mais: História”, com responsabilidade editorial de Ana Cláudia Fernandes.

<sup>7</sup> A exemplo da anterior, esta coleção, inicialmente, adotava a denominação “Projeto Telaris” entre o PNLD de 2014 a 2017, com autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. Já na versão de apresentação, impressa em 2018, submetida a avaliação e aprovada pelo PNLD 2020, a coleção troca de título e autoria; passa a chamar-se “Telaris: História”, cuja autoria é atribuída a Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino.

<sup>8</sup> Um professor apontou a coleção Ético, sem maiores detalhes e um segundo informou a coleção Interativa da CPB, também sem informar maiores detalhes.

A intenção de ouvir os professores, conforme frisamos, se deu também em razão de buscarmos conhecer suas dificuldades em relação aos usos das imagens da escravidão presentes nas coleções didáticas por eles utilizadas. Mapear as dificuldades apontadas pelos profissionais diretamente envolvidos com a prática pedagógica do ensino de História foi um passo importante na pesquisa para que pudéssemos desenvolver a propositiva do trabalho, ou seja, apresentar estratégias de leituras e de abordagens desses recursos imagéticos, alinhadas ao escopo teórico da cultura visual, e que possam efetivamente auxiliar professores e estudantes no trabalho docente no ensino de História, relacionado à temática.

Na escrita deste texto, contamos com referências teóricas da Cultura Visual e da Educação da Cultura Visual, que tratam dos conceitos de imagem, visualidade, arte e educação. Como referências desse campo, destacamos: Fernando Hernández (2000, 2007, 2015); Irene Tourinho (2009, 2010, 2011); Leonardo Charréu (2015); Raimundo Martins (2008, 2009, 2010, 2011) e Teresinha Franz (2003). Dentre outros autores que tratam dos estudos sobre os livros didáticos, se destacam: Alain Choppin (2009) e Tourinho Junior (2015).

Esta dissertação está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “**IMAGENS, LEITURA DE IMAGENS E LIVRO DIDÁTICO**”, breves considerações acerca dos seus usos no ensino de História”, tratamos, inicialmente, do conceito de imagem. Fazemos brevemente um panorama do ensino de História no Brasil e discorremos sobre como as imagens são vistas/lidas a partir da cultura visual, demonstrando-as como significativas para o ensino de História. Ao final, tratamos dos livros didáticos, discorrendo sobre a configuração textual e imagética que modela a narrativa didática desses instrumentos.

O segundo capítulo, “**EM TRÊS TEMPOS**: sistema de ensino, livro didático e ação didática”, é dedicado à primeira parte da análise documental da pesquisa. Abordamos brevemente os instrumentos que encaminham para a padronização do ensino no Brasil na atualidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Em seguida apresentamos o sistema de avaliação dos livros didáticos, considerando o Edital do PNL (2020) e sua relação com as coleções apontadas pelos professores. Por fim, as análises feitas pelos Guias do PNL, com atenção para as recomendações sobre as imagens relacionadas à escravidão e às questões étnicas.

No terceiro capítulo, intitulado “**VELHAS**” IMAGENS, “**NOVOS**” OLHARES: a presença das imagens da escravidão nos livros didáticos de História”, apresentamos os

resultados e discussões da pesquisa. Analisamos as imagens que compõem os capítulos sobre a escravidão constantes em 3 (três) volumes das coleções didáticas utilizadas pelos professores (voltados ao 7º ano do ensino fundamental), aos quais juntamos as respostas dos professores, que, no tratamento dos dados, foram selecionadas e discutidas adotando-se, principalmente, a inferência como parte do procedimento metodológico da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2016). Dessa forma, apontamos as faltas que os professores sentem e as interferências que percebem ao lidarem com as imagens da escravidão nas suas práticas docentes no ensino de História. A partir de então, apresentamos e encaminhamos a construção de uma proposta didática intitulada “Imagens da escravidão em livros didáticos de História: propostas de leitura para a ensino fundamental – anos finais”, fundamentada nos pressupostos da cultura visual.

Dessa forma, a proposta/produto educacional pretende contribuir para as discussões no campo do ensino de História, sua efetiva materialidade, e incentivar reflexões pertinentes ao trabalho pedagógico com as imagens da escravidão na prática docente de professores e professoras de História na educação básica.

## **2 IMAGENS, LEITURA DE IMAGENS E LIVRO DIDÁTICO: breves considerações acerca dos seus usos no ensino de História**

Quando nos referimos à relação entre imagens, História e ensino de História, concordamos com Abreu (2016, p. 266), para quem “as imagens têm uma ‘vida’ a ser compreendida desde as motivações originais de sua produção, mas também através da análise de sua integração a circuitos de visualização nos quais ganham outras camadas de sentido”. Compreendemos que as imagens artísticas – também alcunhadas de pintura histórica – produzidas pelos pintores viajantes do século XIX, assim como por outros agentes imbuídos em retratar<sup>9</sup> a escravidão negra no Brasil, tinham um propósito. Essa proposição, no entanto, ganha novos acordes por seus usos nos diversos espaços de circulação, dentre os quais destacamos na nossa análise os livros didáticos de História. Tais instrumentos, ao tratarem dessa temática, enredam um conjunto imagético – que figura como função de verdade – raramente acompanhado de atributos para a leitura crítica dos agentes aos quais se destinam.

Antes, porém, de adentrarmos na temática das imagens da escravidão nos livros didáticos, comecemos delimitando no campo teórico como as imagens, de uma forma geral, são vistas/lidas, sem que, para tanto, estejamos preocupados com um conceito específico. Joly (2012, p. 13) afirma que “o termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele [...]”. A autora, no entanto, arremata categórica: “O mais impressionante é que apesar da diversidade de significações da palavra, conseguimos compreendê-la” (JOLY, 2012, p. 13).

Dada a polissemia do conceito, recorreremos a duas abordagens paradigmáticas, considerando a maneira como, a partir delas, as imagens são vistas: a estruturalista e a pós-estruturalista<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Embora as imagens às quais nos referimos não pertençam em sua maioria à categoria dos retratos, optamos pelo uso do conceito por compreendermos que as mesmas expõem sujeitos, embora não nominados, que de fato existiram.

<sup>10</sup> O estruturalismo consiste em modelos explicativos que entendem a realidade social por meio de estruturas que, inter-relacionadas, produzem significado dentro de uma cultura. Enquanto método, foi usado pela primeira vez pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) na obra *Curso de Linguística Geral*, publicada postumamente, na qual fornece as bases teóricas para duas importantes ciências do século 20: a Linguística Estrutural e a Semiologia, ou ciência dos signos. Já o pós-estruturalismo, segundo Peters (2000, p. 37), “desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de ‘desmantelamento’ ou de ‘desmontagem’ (leia-se ‘desconstrução’)”.



Em relação à primeira, consideramos os estudos do campo da semiótica de Lucia Santaella e Winfried Nöth (2001), para os quais o mundo das imagens se divide em dois domínios específicos: o domínio das representações visuais e o domínio imaterial. No primeiro domínio estariam os desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, a cinematografia, imagens televisivas, enfim, todas aquelas que são objetos materiais ou signos que representam o meio ambiente visual. O segundo domínio, segundo os autores, corresponde à imaterialidade das imagens em nossa mente, que aparecem como visões, imaginações, fantasias, modelos, esquemas, enfim, como representações mentais. Feitas as classificações, os autores, no entanto, não veem os domínios como estruturas independentes, pois afirmam categoricamente que “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (SANTAELLA e NÖTH, 2001, p.15).

Os autores, ao fazerem uma abordagem estruturalista, representada pela teoria semiótica, desenvolvem instrumentos de análise no sentido de compreender as imagens como manifestações sógnicas e, na qualidade de signo, consideram principalmente a função de representação. Na teoria semiótica, autores como Joly (2012) e Santaella e Nöth (2001) concordam que as diferentes significações do termo imagem têm em comum a analogia, ou semelhança. Independentes de sua natureza (material, mental, fabricada ou natural), imagens são sempre algo que se assemelham a outras coisas. Nesse sentido,

Mesmo quando não se trata de imagem concreta, mas mental, unicamente o critério de semelhança a define: ora se parece com a visão natural das coisas (o sonho, a fantasia), ora se constrói a partir de um paralelismo qualitativo (metáfora verbal, imagem de si, imagem de marca). A primeira consequência dessa observação é constatar que esse denominador comum da analogia, ou da semelhança, coloca de imediato a imagem na categoria das representações. Se ela parece é porque ela não é a própria coisa: sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria, utilizando o processo de semelhança. Se a imagem é percebida como representação, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo (JOLY, 2012, p 38, 39).

A tradição estruturalista que norteia as abordagens da semiótica tem como características as formas opostas, inspiradas nas Dicotomias Saussurianas, ou seja, no campo da semiótica “aquilo com qualidade sógnica é oposto ao que não possui qualidade sógnica [...]” (SANTAELLA e NÖTH, 2001, p. 18). Embora a exclusão binária entre significante e significado tenha sido rompida pelos estudos de Charles Sanders Peirce, ao criar a noção triádica da semiótica, no sentido de que significante, significado e objeto (referente) mantenham uma função fenomenológica, ainda assim percebe-se a valorização das estruturas pelas quais o significado pode ser alcançado.

Diferente da abordagem semiótica estruturalista, o pensamento pós-estruturalista entende signifiante e significado de maneira inseparáveis, o que pavimenta o caminho para uma pluralidade de significados. Michel Foucault, representante dessa corrente de pensamento, apesar de não elaborar uma teoria da imagem, desenvolveu análises, principalmente no domínio da arte. Para o autor, analisar imagens não é simplesmente um exercício de significação, ou mera descrição de conteúdo, pois a pintura em si é uma metáfora para pensar questões sociais e históricas. Nesse sentido, Foucault chama a atenção para o acontecimento, o que está no interior da imagem, de maneira que esta é sempre portadora de outras imagens, o que constitui a sua riqueza – não o que foi captado, ou seja, “o acontecimento que ocorreu, e que continua incessantemente a ocorrer sobre a imagem, pelo próprio fato da imagem” (FOUCAULT, 2001, p. 351).

A imagem seria uma porta (ou uma ponte) para outras imagens, uma espécie de trajeto a ser percorrido por aquele que olha. A ela cabe suscitar um acontecimento que transmita e magnifique o outro, que se combine com ele e produza, para todos aqueles que vierem a olhá-lo e para cada olhar singular pousado sobre ele, uma série ilimitada de novas passagens (FOUCAULT, 2001, p. 352).

Para além da representação, para Foucault o que importa é a complexidade das imagens, a relação visível e invisível, o acontecimento: “Não se trata de uma paródia, de uma mera expressão da coisa representada: o acontecimento se dá porque, no espaço deixado pela representação, a coisa é a imagem, a imagem é a coisa” (FOUCAULT, 2001, p. 353).

É importante ressaltar, para encerrar por enquanto este brevíssimo momento conceitual e teórico, que, embora as duas referidas abordagens apontem caminhos diferentes, percebemos a necessidade constante de interação entre ambas, de maneira que assim possamos chegar a um trabalho mais consistente, caso queiramos desenvolver análise imagética.

Por fim, uma vez que abordamos as imagens da escravidão, tendo como suporte os livros didáticos de História, e considerando o conceito de imagem a partir de Santaella e Nöth (2001), está posto que, neste texto dissertativo, nos referimos às imagens fixas (pictóricas e fotográficas).

## **2.1 O ensino de História e o uso de imagens**

As disputas que vêm desde o século XX caracterizando as diferentes concepções de História que conhecemos hoje sugerem um movimento contínuo de renovação nesse campo de estudos. Ao abrirem possibilidades de pesquisas a partir de novos objetos e sujeitos – bem diferentes do século XIX, em que a ideia de verdade objetiva era a tônica que fundamentava a

História como ciência –, esses movimentos de renovação sedimentaram o entendimento de construção e um constante processo de reavaliação do sentido de fazer História.

Atualmente, demarcando o século XXI, a crença no discurso único e acabado é, por assim dizer, desprendido do sujeito historiador, uma vez que o seu papel agora não é o de descobridor da verdade para revelá-la ao mundo. A objetividade, assim como a neutralidade e a imparcialidade, já não figura como atributo da sua prática oficiosa, cabendo assim compreendê-la como síntese de influências que remetem a visões de mundo, valores, posicionamentos teóricos, entre outros condicionantes, todos circunscritos a um tempo e espaço definidos.

Uma vez proposta e entendida a readequação na perspectiva temática e conceitual, foi possível a aproximação da História com outros campos do saber. Dessa forma, abriu-se um leque de possibilidades aos pesquisadores, que se configuraram pela diversidade de novas fontes e métodos de abordagens. Enfim, um terreno fértil que tem servido de base para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas na atualidade.

Não temos aqui o objetivo de traçar um compêndio sobre a historiografia. Na realidade, essas breves palavras iniciais servem para fazermos entender que falamos de um lugar que, compreendido também nesse fluxo, nos orienta a pensar conceitos, objetos, concepções e apontamentos forjados e reelaborados a partir desses movimentos de renovação. Conforme afirmamos anteriormente, referimo-nos ao campo do ensino de História, compreendendo-o, de antemão, como espaço que é influenciado e ao mesmo tempo vetor dessas ideias, modelos e concepções teóricas.

Nunca é demais lembrar, no entanto, que o ensino de História na educação básica no Brasil tem trilhado um longo percurso. Desde a sua gênese, em meados do século XIX – quando era voltado ao modelo do humanismo clássico comprometido com a formação das camadas elitistas da sociedade –, o seu campo de atuação foi se transformando timidamente.

Em termos metodológicos, seguiria marcado pelos modelos de aprendizagem herdados da pedagogia “tradicional”, caracterizado por preleções e memorização. A ação didática nessa vertente concebia ensino e aprendizagem em função dos agentes envolvidos no processo educativo; ao professor a tarefa de transmitir conhecimentos, ao aluno a incumbência de memorizar. Esse modelo de ensino não preocupado com a reflexão e promoção da autonomia, normalmente centrado na narrativa dos grandes feitos como atributos de heróis nacionais, ganharia terreno com a influência positivista durante o advento da república, através da crença na imparcialidade, na perspectiva de organização do passado da humanidade como um contínuo

linear harmonioso, cronologicamente rigoroso e pautado na narrativa exemplar a ser apreendida.

Na segunda metade do século XX, de acordo com o entendimento de alguns estudiosos, a expansão das faculdades de filosofia, ciências e letras possibilitou “um aumento do debate sobre métodos e objetivos do ensino de História” (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 713). Segundo as autoras, nesse contexto, a historiografia marxista influenciou a criação de propostas e elaboração de livros didáticos, imbuídos na “formação do cidadão político e crítico”, sendo freadas no período que seguiu após o golpe de 1964. Os métodos ativos como caminho para uma aprendizagem significativa, pautariam o ensino de história de maneira tímida, só ganhando força na década de 80 do século XX, quando as mudanças, por força das discussões em torno dos pressupostos teórico-metodológicos da educação e da historiografia, se efetivaram nas propostas curriculares e didáticas. A ênfase nessa guinada se contextualiza no período da redemocratização e da promulgação da Constituição de 1988, quando “abriram-se as discussões sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação e a publicação de Parâmetros Curriculares Nacionais” (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 717).

O que se observa é que tanto nas propostas curriculares de professores de História quanto no que finalmente foi publicado nos PCN, a história ensinada aparecia com o objetivo de formação para a cidadania e para tanto, dentro da sociedade complexa e plural que se dirigia para a escola e da aproximação buscada entre escola e universidade, a História passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 717).

As autoras frisam que essas mudanças de objetivos do ensino de História se devem às transformações da historiografia, influenciadas pela Escola dos Annales e a mudança na perspectiva e concepção das fontes e objetos. A Escola dos Annales, no entanto, só influenciaria de maneira profunda o ensino de História no Brasil em sua terceira etapa, a Nova História, portanto, em fins do século XX, “momento em que o novo público escolar, maior e mais diversificado [...], passa a exigir da escola respostas para as suas inquietações” (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 718).

Sob essa nova influência, a História, a partir de questões-problemas, promove a aproximação do ensino com a realidade social dos estudantes, de maneira a tornar significativo o trabalho docente. No entender das autoras, essa possibilidade de abordagem substitui a história-narrativa e, ao voltar-se para questões do presente, denota uma função social: responder a questões da nossa época.

As renovações historiográficas, alimentadas pela interdisciplinaridade com as diversas áreas do saber, apesar de impactarem o ensino de História, não foram as únicas responsáveis por essas transformações. Na verdade, a partir da segunda metade do século XX as teorias da

aprendizagem promoveram uma guinada nos papéis representados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. As concepções construtivistas da aprendizagem, como grandes responsáveis por essa mudança, levaram os educadores a repensarem o estudante sujeito passivo – memorizador e reproduzidor de informações – para um sujeito ativo – participe na construção do conhecimento. Essa tônica, que fundamenta a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), parte da valorização do cognitivo, sob a ótica do construtivismo, a partir de três abordagens principais: a teoria genética, principalmente com foco em Jean Piaget, do qual se apreende as formulações estruturais do desenvolvimento operatório, bem como os procedimentos de resolução de problemas, como caminhos para a aprendizagem significativa; a teoria da atividade, citando-se Leontiev, Vygotsky e outros, aos quais se referenda no sentido do conceito de “significativo” atribuído à relação entre aprendizagem e desenvolvimento como atributo aos processos da relação interpessoal intrínseca ao trabalho docente; e, por fim, a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel<sup>11</sup>.

Adotando como referência pressupostos cognitivistas, o documento defende que:

Ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, o aluno faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas (BRASIL, 1998, p.73).

Em relação ao ensino de História, a sugestão é que se adotem temas geradores, a partir dos quais se deve adentrar em eixos temáticos. Como elementos de primeira ordem – assim como em outras áreas de conhecimento –, essa postura defende a aprendizagem pautada no desenvolvimento de capacidades intelectuais e práticas; ensinar História é, antes de tudo, desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre o passado e o presente e, entre outras, a de saber propor ou identificar questões problemas passíveis de serem respondidas nessa relação. Dentro desse constructo se faz necessário o desenvolvimento de habilidades para a análise de diferentes documentos, compreendidos como fontes históricas; imagens, músicas, literatura, filmes e uma diversidade de outros elementos – materiais e imateriais – devem ser considerados pelos professores na sua prática docente.

Para além das questões de primeira ordem, interessa também que se desenvolva os ideais de cidadania, autonomia, de respeito à diversidade cultural, dentre outros. É importante ressaltar que essa postura requer um sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem e, por conseguinte, contrasta com as metodologias centradas na memorização de datas, grandes feitos, heróis

---

<sup>11</sup> “A teoria da aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz”. (PELIZZARI et al., 2002, p. 37).

nacionais, e se encaminha para a formação de um sujeito crítico da sua realidade.

Ao referendar o uso de diferentes fontes históricas no ensino de História, destacando como tal o uso das imagens, o documento reflete as mudanças tanto na perspectiva pedagógica quanto historiográfica. Em relação a esta última, importa compreender que a valorização das imagens está inserida no seu contexto amplo de transformações.

A afirmação do universo do estudo da história das representações, valorizadas pelos estudos da história do imaginário, da antropologia histórica e da história cultural, impôs a revisão definitiva da definição de documento e a revalorização das imagens como fontes de representações sociais e culturais. É nesse sentido que a historiografia contemporânea, em certa medida, promoveu um reencontro com o estudo das imagens (KNAUSS, 2006, p. 102).

A revalorização das imagens, como posta pelo autor, não influenciaria apenas o campo dos estudos em História, mas todo um universo relacionado às humanidades e ciências sociais e abriria caminho para novos campos de investigação, dentre os quais se sobressai, nos anos 90, a cultura visual, também chamada de estudos visuais, que traria como proposta a iminência de uma virada icônica (iconic turn) ou virada pictórica (pictorial turn)<sup>12</sup>.

Voltando ao uso das imagens no ensino de História, é importante ressaltar que essa prática não é algo novo, pois sabemos da sua utilização como recursos didáticos há muito tempo. O que os PCNs/98 provocam é, na verdade, uma reorientação quanto aos seus usos e demandas, em face da sociedade cada vez mais midiaticizada. Além disso, há, como visto, a orientação de fundamentar a prática docente na perspectiva da interdisciplinaridade, uma vez que na construção do conhecimento os estudantes precisam mobilizar habilidades diversas que dialogam com os mais diversos campos do saber e, para tanto, precisam desenvolver a capacidade de interpretação das mais diversas manifestações de linguagens, dentre elas, a imagética.

As imagens constituem presença constante na história da humanidade. Para além dos espaços escolares, ocupam lugar privilegiado nos diferentes espaços sociais, marcados pela necessidade de comunicação e entretenimento através de mídias, da mais simples possível até as mais sofisticadas. Esse mundo midiaticizado e imagético, é sabido, não é alheio ao espaço escolar. Sua presença é marcante e contribui para demarcar a escola enquanto espaço de fronteiras que se configuram pela permanência de diferentes sujeitos e suas singularidades de interação midiática, saberes diversos, modos de ver e agir. Nesse entremeio, as disciplinas

---

<sup>12</sup> A noção de Virada Pictórica remete aos anos 90 e é proposta por Willian Mitchell, na obra *Picture Theory* (1995), onde o autor esboça um paralelo à virada linguística de Richard Rorty; enquanto este propunha que a sociedade deveria ser lida como um texto, cujos modelos de textualidades seriam uma espécie de língua dos estudos de arte, mídia e formas culturais, o segundo propôs outra virada de caráter visual no sentido de se atentar para a historicidade na noção de sujeito-espectador e existência cultural da imagem. (MAUAD, 2016, p. 36).

escolares, perpassadas pelas diferentes especificidades dos materiais didáticos – em especial os livros –, lidam com diferentes tipos de imagens.

Explorá-las nas suas dimensões pedagógicas parece-nos ser uma inevitabilidade e, ao mesmo tempo, (deveria ser) uma exigência da educação contemporânea, em que os jovens procuram construir significados não só para a miríade de imagens que lhes assaltam todos os dias, mas, principalmente, para lhes sustentar os seus processos de subjetivação. E isto deveria ser um dos objetos educativos mais relevantes na escola de hoje [...] (CHARRÉU, 2015, p. 177).

Ao adentrar os espaços educacionais, através dos livros didáticos, inicialmente, é necessário que se reconheça que as imagens exigem dos professores um tratamento metodológico adequado a fim de que sua utilização não se limite ao aspecto ilustrativo, mas que sejam instrumentos pedagógicos capazes de despertar sentidos, pois considerá-las apenas nessa perspectiva no ensino, quer seja em História ou outro campo do saber, retira-lhes o que há de mais elementar no seu estatuto: a capacidade narrativa.

O uso das imagens como categoria ilustrativa, na realidade, é um grande desafio a ser compreendido, dentro dos seus limites de emprego, por pesquisadores e professores no exercício diário da pesquisa e da prática docente na educação básica. Demarcando o ensino de História, compreendemos que esse obstáculo se deve a condicionantes diversos, mas principalmente por conta da maneira como estas estão dispostas nos livros didáticos que, na maioria das vezes, não empregam um procedimento metodológico adequado para uma leitura das mesmas.

[...]. Acostumados à função puramente ilustrativa das imagens, nos esquecemos de que elas também são fontes de informação, que podem dizer muito sobre o imaginário da época em que foram confeccionadas, ou sobre o entendimento que a sociedade, da qual o autor faz parte, tem sobre o assunto retratado. Além disso, a imagem nos dá a possibilidade de visualizar o próprio imaginário do autor da imagem, sobre o fato e sua época. Dessa forma, procuramos, nas imagens, através de suas mensagens icônicas, o que podem falar-nos de sua época. [...] (BALDISSERA, 2010, p. 248).

O autor chama atenção para um aspecto pertinente ao trabalho com as imagens: o contexto da produção. Porém, é necessário que essa tarefa nos leve a problematizar a noção de fonte histórica através de um sentido crítico que supere a ideia de que ela contém o passado, e que este é revelado no presente pela sua existência. Superar a epistemologia da prova documental é um exercício metodológico e necessário quando abordamos imagens em diferentes suportes, e mais necessário ainda quando lidamos com aquelas que estão presentes nos livros didáticos de História. Nesse ponto, percebemos que o trabalho com imagens no ensino de História é uma tarefa complexa, pois não basta que consideremos apenas o universo produtivo, é necessário estarmos atentos aos seus usos intencionais (percursos de circulação) e aos sentidos gerados naqueles que as veem (percursos de recepção).

Um outro ponto que nos chama atenção pela leitura desse excerto, e também pelo que vimos tratando até aqui, é o que nos leva à compreensão de “leitura de imagens”. O que essa expressão significa? Essa é uma questão simples, que a priori já traz um significado implícito. Porém, como proceder? Como ler uma imagem?

Leitura de Imagens é uma expressão que passou a ser adotada na segunda metade do século XX, inicialmente por Rudolf Arnheim (1989) e Donis A. Dondis (1997). Grosso modo, os autores se aproximam ao defenderem essa prática a partir da ênfase na composição gráfico-visual, no sentido de que ler imagens implica em decodificar os componentes da linguagem visual que as instituem. Dondis (1997, p. 51) argumenta que “[...] a substância básica daquilo que vemos [...] são a matéria-prima de toda a informação visual em termos de opções e combinações seletivas”. Nesse sentido, enumera ponto, linha, contorno, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento como sendo os dez elementos que constituem uma imagem.

No Brasil essa abordagem formalista<sup>13</sup> de leitura de imagens ganhou relevância, principalmente, pelas propostas de Lúcia Santaella (2012), que, ao propor ações em favor da alfabetização visual, argumenta que os professores desenvolvam exercícios de análise dos componentes da linguagem visual. A autora concebe alfabetização visual como sendo aquela que envolve,

[...] aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

É perceptível que a proposta da autora prioriza a abordagem formalista, no sentido de que a autonomia das imagens se sobressai em relação a quem as lê. A proposta formalista de leitura de imagens, não obstante a contribuição empregada às maneiras como aprendemos a nos relacionar com as imagens à nossa volta, não nos traz tanta contribuição, caso queiramos uma proposta que nos leve a compreender as subjetividades manifestadas por aqueles que as leem.

Diante da falta que sentimos em encaminhar leituras críticas de imagens no ensino de História, neste trabalho nos aliamos ao campo da cultura visual, demarcado dentro de um

---

<sup>13</sup> Maria Emília Sardelich (2006) se refere às propostas de leitura de imagens a partir desses autores como Abordagem Formalista, uma vez que tomam os elementos plásticos como categorias analíticas. Nesse sentido, ressaltamos que tal abordagem, oriunda da semiótica, corresponde a análise orientada segundo o pensamento estruturalista.



universo amplo ao qual chamamos de visualidades, considerando que essa abordagem defende maneiras críticas de ler imagens<sup>14</sup>.

A cultura visual, por ser um campo interdisciplinar,

[...] converge uma série de propostas intelectuais em termos das práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e levam-nos a repensar as narrativas do passado. [...]. [A cultura visual é, portanto, um] movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular [...], às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ 2007, p. 22).

Conforme o autor, a preocupação central desse campo de estudos recente é voltada para o estudo da influência das visualidades do dia a dia das pessoas, de maneira a buscar compreender sobre as construções de significados. Sobre esse aspecto, Pereira (2010, p. 24) esclarece que as imagens se tornam “[...] relevantes para a construção de nossas subjetividades, não apenas por sua onipresença, mas pelo seu poder de persuasão ao se vincularem a práticas culturais [...]”.

Nesse sentido, a cultura visual, portanto,

[...] evoca a emergência da discussão da centralidade das imagens como mediadoras de nossas relações sociais, nossas identidades e subjetividades, bem como o efeito delas enquanto práticas de representação na constituição de novas formas de poder, saber e controle (PEREIRA, 2010, p. 216).

Dessa forma, os estudos vinculados à cultura visual têm destacado a necessidade de desenvolvermos maneiras críticas de trabalhar com imagens. Neste ponto, é importante ressaltar que a dimensão da criticidade aqui ressaltada não está apenas em focar as imagens em si mesmas, nos seus elementos constitutivos ou no sujeito que vê e dela extrai informações. É, na verdade, uma interação complexa. Hernández (2011, p. 33) mais uma vez é preciso: não se trata apenas do que o sujeito evidentemente vê, “mas o que se focaliza e onde o sujeito é colocado e fixado pelo discurso do qual faz parte isto que ele vê (e o que o vê)”. Trata-se de pensar criticamente as posições e os discursos que as imagens estabelecem com ele e, nessa relação, é necessário articular o ver ao dizer, compreendendo este último como “um caminho em direção à construção de experiências (de uma práxis) que subverte o que vemos e os efeitos do olhar” (*Idem*, p. 34).

Uma vez feitos os esclarecimentos, elucidamos o que, a princípio, nos pareceu incômodo, no início deste capítulo, quando tratamos não de um conceito de imagem, mas de maneiras de vê-las, ainda que em perspectivas amplas e, em certa medida, antagônicas. É

---

<sup>14</sup> Embora no Brasil suas referências estejam sobretudo no campo das artes visuais, temos observado um número crescente de propostas amparadas em seus pressupostos teórico-metodológicos em outros campos do saber na área da educação.

notório perceber, neste ponto, que a cultura visual compartilha de uma orientação pós-estruturalista.

Hernández (2000, 2007), ao abordar a cultura visual nas práticas educativas, acrescenta a expressão “compreensão crítica”, denominando assim a sua proposta de “compreensão crítica e performativa da cultura visual”. De acordo com o seu entendimento, não existem leitores, e sim construtores e intérpretes, uma vez que as experiências são sempre interativas, daí a ênfase no subjetivo. A compreensão crítica das representações e artefatos visuais, de acordo com a proposta, implica diferentes aspectos, interconectados, embora não sequenciais, conforme detalhados abaixo:

**Histórico-antropológico:** as representações e artefatos visuais são frutos de determinados contextos que os produzem e legitimam. Por isso, é necessário ir além de uma abordagem perceptiva daquilo que se vê na produção, para estabelecer conexões entre os significados dessa produção e a tradição: valores, costumes, crenças, ideias políticas e religiosas que as geraram.

**Estético-artístico:** este aspecto refere-se aos sistemas de representação. O aspecto estético artístico é compreendido em relação à cultura de origem da produção, e não em termos universais, pois o código europeu ocidental não é o único válido para a compreensão crítica da cultura visual.

**Biográfico:** as representações e artefatos fomentam uma relação com os processos identitários, construindo valores e crenças, visões sobre a realidade.

**Crítico-social:** representações e artefatos têm contribuído para a configuração atual das políticas da diferença e das relações de poder (SARDELICH, 2006, p. 467. Grifo nosso).

Observa-se que o foco desse “esquema de leitura” não é o significado das imagens, seus elementos formais, mas como significam e, a esse ponto, como “reforçam os discursos sociais, políticos e econômicos” (WELLS, 1994, p. 182, apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 87). Dessa forma, demarcado o espaço de atuação a partir da cultura visual, Hernández explica que uma proposta pedagógica, ao assumir essa perspectiva crítica, implica necessariamente três aspectos amplos, embora inconclusos:

- Pensar a respeito do visual, em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade, ou seja, as maneiras de olhar e de produzir olhares.
- Refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens e que podem ser propiciadas pelas maneiras de ver, de imaginar e de tecer representações.
- Considerar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais (HERNÁNDEZ, 2007, p. 79).

A partir de Hernández, é importante compreender que a cultura visual é um campo amplo que, ao ser abordado nas práticas pedagógicas, sugere a inserção de um novo conceito denominado educação da cultura visual.

Dias (2008) esclarece que estes são conceitos diferentes, embora estejam entrelaçados ao conceito de cotidiano e à influência das imagens na vida das pessoas. Dessa forma, enquanto a cultura visual está associada ao campo amplo dos “estudos da cultura e do social e a várias

disciplinas do conhecimento que utilizam o termo com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais [...], a educação da cultura visual corresponde à “concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça”. (DIAS, 2008, p. 38).

Como bem se observa, cultura visual e educação da cultura visual buscam investigar relações entre sujeito e imagens, em todo caso, vistas como produtoras de significados e de sentidos. Importa compreender também que esses campos de conhecimentos não são exclusivos das artes, pois transitam por via multidisciplinar, permitindo diálogos com diversas áreas.

Com a cultura visual e a educação da cultura visual, compreendemos, então, que o principal objetivo do trabalho com imagens – aqui nos referimos ao trabalho pedagógico – não é lê-las identificando seus elementos formais, conforme já está posto, mas reconhecer suas manifestações na História – e que podem ser extensivas às vivências dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Isso implica compreender que devemos levar em conta os reais desafios do ensino de História, no sentido de promoção do diálogo com as mais diversas linguagens.

A tal aproximação à qual nos referimos, na verdade, constitui um desafio constante! Importa compreender que, uma vez admitida a cultura visual como meio – distanciada da leitura formalista de imagens ancorada no modelo perceptivo semiótico – é necessário manter o enfoque na capacidade das imagens de atuarem como mediadoras de sentidos, visões, formas de poder, de ensaios contradiscursivos<sup>15</sup> e de novas formas de sociabilidade (MORAZA, 2004, apud SARDELICH, 2006, p. 462). Nesse sentido, apoiamo-nos mais uma vez em Hernandez para quem:

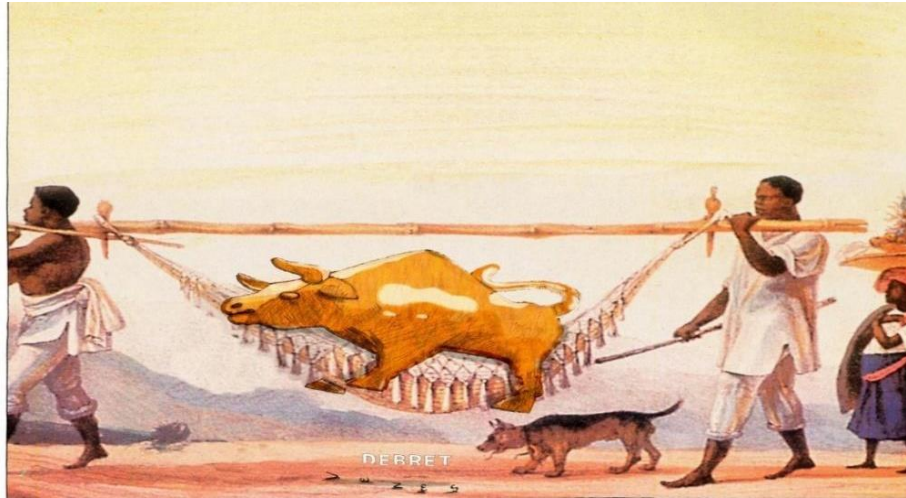
As imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual (HERNANDEZ, 2000, p. 133).

A imagem reproduzida a seguir nos ajuda a compreender o exposto:

---

<sup>15</sup> Trata-se de subverter a ordem discursiva. É o proferir de um discurso contrário a uma ocorrência de discurso estabelecido. Por tal perspectiva pode se dizer outras coisas, evidenciar novos ordenamentos e dar voz ao que foi silenciado.

**Figura 1** - Cartum “Bezerro de ouro” de autoria de Vanes Caetano.



Fonte: Revista Carta Capital (25 de novembro de 2021)

Embora não a tenhamos retirado de um livro didático, visto que se trata de uma imagem adulterada do seu sentido original, observamos que a crítica expressa se fundamenta no caráter de continuidade da desigualdade social. O cartum Bezerro de Ouro se insere nos debates em torno da réplica do “Touro de Ouro”<sup>16</sup> (símbolo da Bolsa de Valores de Nova Iorque), inaugurada em 16/11/2021 em frente ao edifício da Bolsa de Valores brasileira, em São Paulo. Conforme se observa há uma releitura da aquarela “O regresso de um proprietário”, de Debret (Fig. 2), em que o caráter de exploração escravagista do século XIX demonstrado pela pintura original é, desta vez em um outro contexto, imbricado ao sentido de exploração atrelado ao mercado financeiro.

**Figura 2** - O regresso de um proprietário, Jean-Baptist Debret



Fonte: Ruído Manifesto

<sup>16</sup> A réplica gerou protestos de movimentos sociais até a sua retirada em 23/11/2021.

Dessa forma, há uma crítica, ao mesmo tempo denúncia, das permanências dessa natureza na sociedade brasileira do século XXI, que se configura pela mediação de sentidos, a partir da aquarela de Debret, pelos quais a autora agencia representações e cria novas relações em um contexto amplo de posicionamentos políticos e ideológicos que permeiam a sociedade brasileira na atualidade. A mobilização de representações, a partir do exemplo dado, permite entender que, atrelada "à função das imagens em e através de diferentes sociedades, em diferentes momentos" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 51) – que nada mais é do que reconhecer as imagens como atuantes –, é possível a construção de propostas didáticas voltadas não para reificar o passado (que, a propósito, é o que nos parece possível pelas abordagens formalistas), mas para pensarmos e questionarmos o presente que, como sabemos, é permeado por condicionantes históricos. Importa lembrar que essa é apenas uma entre as diferentes abordagens que a perspectiva da cultura visual permite na educação – que é extensiva não apenas ao ensino de História ou Arte, mas a diferentes áreas do conhecimento, conforme nos referimos.

Hernandez (2000, 2007) e Molina (2007) reconhecem que o uso da imagem na escola ainda ocupa um espaço periférico em relação ao domínio da linguagem oral e escrita. Em relação ao ensino de História sabemos que há, tradicionalmente, a tendência a se priorizar as fontes escritas, além do mais, soma-se a esse ponto a carência de estudos que foquem o ensino a partir das visualidades. É possível que essa carência esteja relacionada ao que Hernandez nos diz e que, paulatinamente, nos soa como alerta:

[...]. Ainda que haja muita produção sobre as questões visuais, não há quase formulações sobre métodos de interpretação e de como usar estes métodos, nem para a pesquisa, nem para a educação. E não me refiro apenas a métodos que poderíamos denominar tradicionais, que têm por base o estudo da forma e do conteúdo, a iconografia e a iconologia, e àqueles que fazem parte da semiótica estruturalista. Refiro-me aos métodos de interpretação e de investigação surgidos a partir do debate pós-estruturalista e das contribuições da história cultural da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas e dos meios, entre outros saberes (HERNANDEZ, 2007, p. 29).

Apesar do alerta, atualmente no Brasil, já há um número considerável de estudos relacionados às questões da cultura visual na educação, vinculados a grupos de estudos<sup>17</sup> e a Programas de Pós-graduação em algumas universidades do país<sup>18</sup>. Tais estudos implicam em discussões em torno da formação e da prática docente, das questões de gênero e visualidades relacionadas à escola e ao ensino.

<sup>17</sup> Como exemplo, apontamos o Grupo de Estudos Cultura Visual e Educação, da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/0575401859232014>

<sup>18</sup> A Universidade Federal de Santa Maria (RS) dispõe de um número considerável de estudos publicados que abordam a educação da cultura visual.

Em relação à área da História, estudos com foco nas visualidades são também recentes no Brasil. Em 2003, Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, em um artigo publicado na Revista Brasileira de História, chamava a atenção para a visualidade como esfera importante para que se ampliasse os domínios da História. No texto, o autor defende e define o que seria uma “História Visual” e faz importantes considerações acerca dos usos e funções das imagens na vida social.

As imagens não têm sentido em si, imanescentes. [...] É a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar. [...] (MENESES, 2003, p. 28).

De maneira geral, Meneses (2003, p. 29) vê as imagens como realidade viva, que podem se reciclar constantemente, “assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos”. Nesse sentido, entende as imagens como participantes das relações sociais, aspecto que, na sua análise até aquele período, não se evidenciava nos trabalhos que se empenhavam em aproximar imagens e História.

A fim de compreendermos a função participante das imagens, reproduzimos abaixo (Figura 3) mais uma imagem que nos auxilia a compreender as perspectivas abordadas por Meneses (2003):

**Figura 3** - Capa do Jornal EXTRA (08 de julho de 2015)



Fonte: Jornal EXTRA



As duas exemplificações aqui reproduzidas até agora (Figs. 1 e 3) remetem a imagens de autoria de Jean-Baptist Debret. É verdade que estão voltadas para um público não escolar, no entanto, é provável que os autores tenham tido seus primeiros contatos com tais imagens a partir dos livros didáticos, uma vez que esses instrumentos fazem parte da vida escolar da população escolarizável no Brasil há bastante tempo. Em ambas as construções, observamos com clareza como as imagens mobilizam sentidos e agenciam debates, ou seja, participam das relações sociais (MENESES, 2003). Nos dois exemplos não temos simples exercícios comparativos ou ilustrativos! Na verdade, considerando que as imagens possuem historicidades fundamentadas em práticas culturais e sociais (MAUAD, 2016), temos sim um olhar potente para o passado – mas não apenas isso. Observamos que há uma transmutação no sentido de tomar para si (o sujeito que vê) essa “história passada” e discutir, questionar no presente, o tempo plural de si e do outro considerando as experiências ocorridas.

Um outro ponto que nos leva a adotar a cultura visual como aporte teórico privilegiado no trabalho com as imagens da escravidão presentes nos livros didáticos de História é a possibilidade de aproximação com as discussões sobre consciência histórica e aprendizagem histórica propostas por Jörn Rüsen (2001). Chamamos atenção a essa aproximação por que os estudantes (sujeitos que veem e leem), ao observarem imagens de um passado específico, mobilizam uma série de conhecimentos prévios, dando assim sentido ao presente.

Aprender História, de acordo com Rüsen, constitui uma experiência na qual o pensamento histórico é desenvolvido não por acúmulo de conhecimentos, mas pela mobilização destes, de maneira a pensar o passado em relação ao presente. Nesse sentido, é função dessa disciplina formar essa consciência e, sendo assim, deve apresentar ao estudante meios que lhe permitam compreender o passado como construção histórica e orientá-lo no tempo. Por consciência histórica, o autor entende “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

A consciência histórica, ao se expressar na articulação entre o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação, exerce uma função de criação de identidades e, assim posta, é a consciência humana que fornece sentido temporal à vida, pois se relaciona nesse continuum temporal. Com o papel de nos orientar no tempo, a consciência histórica tem duas funções essenciais: orientação temporal da vida prática interna (identidade) e externa (práxis).

A competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica, cujo trabalho realiza-se nas práticas de narração histórica, que assumem formas diferentes conforme

o quadro de referências de orientação cultural da existência humana, que incluem diferentes dimensões identitárias construídas ao longo da vida.

Com isso, temos que a aprendizagem histórica deve considerar a subjetividade, uma vez que os conhecimentos são articulados e utilizados para que, uma vez compreendido o passado, o sujeito projete questões e compreensão para o presente e o futuro. Rüsen (2015, p. 248) explica que “a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história”. Esse aspecto deve se ampliar com o ensino de História e fortalecer o processo identitário do indivíduo com a própria realidade que o cerca. Tal constatação sugere uma mudança epistemológica no ensino da disciplina, que, grosso modo, deve priorizar, como posto, o aspecto subjetivo, em detrimento de uma ótica objetiva. Sobre isso, salienta que,

a apropriação da história ‘objetiva’ pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RÜSEN, 2010, p.107).

Com esse entendimento, compreendemos que o ensino de História, utilizando-se de estratégias de ensino/aprendizagem articuladas a partir das imagens – as quais nos referimos neste texto como imagens da escravidão –, na perspectiva de leitura da cultura visual, possibilita as relações propostas por Rüsen, ensejando assim a aprendizagem histórica.

Dessa forma, compreendida a consciência histórica como manifestação orientada na vida prática, não há como pensá-la fora do espaço social. De igual monta, a cultura visual, ao tratar das múltiplas relações enredadas pelas formas de ver, é também centrada na sociedade, conforme constatamos em Arantes (2009), com base em Rose (2001), quando enumera cinco características presentes em trabalhos centrados na perspectiva visual:

1. [...] a imagem visual frequentemente trabalha em conjunto com outros tipos de representações;
2. [...] olhar a imagem, sobretudo cuidadosamente, entre outras coisas, é importante para perceber visões particulares de categorias sociais, como de classe, gênero, étnicas, sexualidade, etc.;
3. Não somente é importante conhecer como as imagens se apresentam, mas também para quem estão sendo dirigidas, ou seja, o que importa não é a imagem em si mesma, mas como são vistas por determinados espectadores, a que tipo de olhar convida, considerando que, estamos sempre olhando as relações entre as coisas e nós mesmos;
4. [...]. O objeto visual [...] mobiliza certas formas de ver;



5. [...] as imagens não são percebidas da mesma maneira, ou seja, uma imagem que pode estar, por um momento, em um contexto de resistência, pode estar dirigida para uma audiência particular [...]. (ARANTES, 2009, p. 26).

Portanto, a abordagem das imagens, conforme os pressupostos apontados pela cultura visual, guarda uma estreita relação com o que se entende, a partir de Rüsen, por consciência histórica e aprendizagem histórica, uma vez compreendido que “lidar” com imagens é também uma maneira de dialogar com experiências do passado.

Apesar dos estudos da cultura visual estarem, em grande parte, voltados para o ensino de Arte e a pesquisa acadêmica em História com foco na visualidade não estar direcionado ao ensino dessa disciplina na educação básica, os autores aqui tratados instigam à necessidade de pensarmos as imagens em seus usos e funções, o que, de certa forma, é oportuno para nos atentarmos aos materiais didáticos com foco na aprendizagem histórica. Nesse sentido, ressaltamos algumas contribuições que podem trazer ao ensino de História. Em primeiro lugar, podem nos ajudar a desmistificar o papel que as imagens ocupam nos instrumentos didáticos, quando estes impõem uma narrativa com efeito de verdade. Em segundo, amplia os horizontes no sentido de compreendermos suas funções (das imagens e dos livros) no tempo presente. No caso específico das imagens da escravidão, podemos questionar o porquê de algumas permanecerem e de que maneira são apresentadas no universo narrativo dos livros didáticos. Se no ensino de História a perspectiva é ler o mundo, no sentido de questionar o presente, no sentido de orientação, podemos investigar que metáforas tais imagens sugerem para pensarmos o universo das relações sociais. Outras possibilidades não menos importantes se referem ao subjetivo, nos permitindo percebermos sentimentos ou problemas no espaço social de professores e estudantes que, de alguma forma, são impactados por tais imagens. Dessa forma, o ensino de História pode ser conduzido para um espaço significativo que contemple as experiências dos sujeitos no espaço escolar.

No Brasil, os estudos voltados para a aprendizagem em História a partir do uso das imagens não são numerosos. Podemos apontar como um grande contributo para essa temática o estudo de Bittencourt (2013) intitulado “Livro didático entre textos e imagens”, que, a partir das contribuições de outros estudiosos (Miriam Moreira Leite, Maria Luiza Tucci Carneiro e Boris Kossoy), aponta metodologias para a leitura de imagens na educação básica. Dentre os estudos mais recentes, é raro encontrar um texto que não se atrele a essa referência. É importante salientar que, embora a maioria dos estudos se sustente no enfoque formalista de leitura de imagens, não deixa, no entanto, de figurar como esforço no sentido de orientar professores e alunos quanto à prática de ensino/aprendizagem. Precisar a influência que esses estudos têm exercido nas produções didáticas não é objetivo deste trabalho, no entanto, através de uma

rápida olhada nos livros didáticos de História aprovados nas últimas edições do PNLD, podemos constatar a presença de algumas propostas de ensino pautadas no uso de imagens como ponto de partida para a construção de conhecimento, ainda que de maneira tímida.

## **2.2 O livro didático de História: entre textos e imagens**

Consideramos importante atentar-nos para a complexidade dos livros didáticos, uma vez que, configurados dentro de uma lógica instrucional – e compreendendo que esse caráter instrutivo remete a esferas de controle do saber a ser ensinado –, esses instrumentos possibilitam reflexões diversas. No campo específico do ensino de História, têm despertado um interesse constante de pesquisadores, que, em ritmo expressivo, vêm contribuindo para a história da educação, principalmente a partir da década de 80 do século XX. Diante das reflexões desenvolvidas nesses estudos, podemos afirmar que há um determinado consenso sobre a importância de seus usos e, em igual medida, sobre o seu papel de controle e de legitimação do saber transmitido no espaço escolar.

Na década de 90, no Brasil, o campo de pesquisas sobre o livro didático foi impulsionado principalmente a partir dos estudos de Circe Maria Fernandes Bittencourt, que apresenta o livro como um artefato complexo de múltiplas dimensões, relacionadas não apenas ao livro como produto acabado, mas ao mundo editorial. Apesar dessa complexidade, no entanto, é importante salientar que esse artefato visa uma uniformidade de pensamento, através de “uma leitura autorizada” (CHARTIER, 2002, p. 123). Ao concebermos o livro didático no mundo da leitura, por estar voltado a um público leitor específico, não devemos deixar de compreendê-lo como um produto da indústria cultural e isso implica compreender que, uma vez concebido o leitor – que é, em princípio, livre para inferir várias significações em um texto e que estas podem ser diferentes das pretendidas por seu criador –, o livro didático é também um instrumento contraditório.

De um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. Aí temos que seguir Michel de Certeau, quando diz que o consumo cultural é, ele mesmo, uma produção – uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção. De outro lado, deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular. A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção de significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas. A partir de uma interrogação como essa será talvez menos inquietante pesar as oportunidades e os riscos da revolução eletrônica (CHARTIER, 1998, p. 19).

Ao se referir ao mundo da leitura, Chartier nos leva também a pensar o universo da escrita didática, pois esta é configurada como uma forma de leitura específica que, sem sombra de dúvidas, recebe influência do campo midiático, principalmente a eletrônica, conforme o autor salienta. Neste ponto, chamamos atenção para a materialidade gráfica dos livros didáticos, que, em vista do crescimento das tecnologias da informação e comunicação, visam cada vez mais a um público imaginado.

O design gráfico<sup>19</sup>, nesse sentido, é um elemento importante na configuração do livro didático, uma vez que, por meio de diferentes tipos de recursos – narrativas textuais e imagéticas – tendem a impor uma leitura panorâmica, porém simplificada de conceitos e eventos complexos.

A figura 4 ilustra essa prática em um livro didático atual, através da ação do design gráfico que impõe um modelo de leitura:

**Figura 4 - Representação gráfica do Quilombo dos Palmares**



Fonte: Teláris: História, edição PNLD 2020 (Volume II, 7º ano)

Na imagem, se observa um esquema idealizado de como seria o Quilombo dos Palmares, um modelo de organização social, cuja descrição é focada em fazer um levantamento positivo

<sup>19</sup> Villas-Boas (2001, p. 7) explica que “[...] design gráfico se refere à área de conhecimento e à prática profissional específicas relativas ao ordenamento estético-formal de elementos textuais e não textuais que compõem peças gráficas destinadas à reprodução com objetivo expressamente comunicacional”.

das dinâmicas sociais assentada nesse espaço – exceto quando pelo uso de termos pejorativos nos boxes explicativos. Chega-se, inclusive, a afirmar a quantidade de construções (cobertas de folhas de palmeira, porém, com saídas secretas) e as dimensões das ruas que compunham o quilombo.

O caráter contraditório do livro didático, a que nos referimos acima, que ganha relevância pela concepção do ato de ler como tarefa livre, na verdade, nos remete a uma simbiose que envolve três dimensões: o efetivo das diversas instâncias de poder que o controlam, o relativo poder de escolha dos professores – que figuram como destinatários principais do livro, uma vez que são eles que decidem sobre sua forma de utilização – e, por fim, os alunos – compreendidos como leitores/consumidores compulsórios. (BITTENCOURT, 2009). Os livros didáticos, nesse sentido, subvertem a leitura como expressão de liberdade individual ao impor modelos de narrativas a serem apreendidas.

O pesquisador francês Alain Choppin, ciente da presença desses artefatos em grande parte das escolas do mundo, nos ajuda a pensá-los a partir das suas múltiplas funções. Segundo o autor, os livros didáticos possuem quatro formas de utilização: a função referencial, em que os livros traduzem aquilo que é exposto pelos programas governamentais; a função instrumental, na qual propõem atividades e métodos de aprendizagem; a função documental, pela qual fornecem uma série de fontes e documentos e, finalmente, a última função, que é de caráter ideológico e cultural, na visão do autor, uma das mais importantes:

[...] é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Nesse sentido, a importância da análise dos interesses envolvidos na constituição dos livros didáticos e o seu papel na educação e ensino implica perscrutar a própria história da educação e do ensino, uma vez que são instrumentos que, de forma intencional – dado o conjunto de forças que os controlam –, sacralizam os conteúdos para o âmbito escolar. Essa especificidade dos livros didáticos, em especial os de História, tem desafiado professores no exercício da prática docente, no sentido de viabilizá-los como instrumentos pedagógicos. Essa é uma tarefa corriqueira em sociedades marcadas por desigualdades sociais e territorialidades díspares como o Brasil, em que os livros didáticos constituem o único meio efetivo de leitura

de grande parte da população escolar. Em “As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos”<sup>20</sup>, publicado em 1978, Maria de Lourdes Deiró Nosella demonstra de forma sistemática a assimetria entre o imaginário presente nos textos dos livros didáticos do primeiro grau<sup>21</sup> e a realidade vivida pelas crianças que deles faziam uso. É perfeitamente compreensível, dada a realidade social brasileira, que a maneira como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos é, possivelmente, um dos seus problemas mais graves. Daí a necessidade de se abordá-los e compreendê-los nas suas múltiplas funções.

O que tem faltado entre nós é um olhar sobre o livro didático que se lance do lugar de uma História de ensino e de uma sociologia de ensino, ou seja, um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático. É olhando desse lugar que talvez se possam entender as polêmicas em curso em nosso país: manter ou rejeitar o livro didático? Defendê-lo ou condená-lo? O que é, afinal, um livro didático de “qualidade”? (SOARES, 1996, p. 53).

Os questionamentos feitos pelo autor há mais de duas décadas nos parecem bastante atuais. Além do mais, os livros didáticos são instrumentos constantemente reformulados, com vistas a atender demandas que se colocam como urgentes na sociedade, que podem vir tanto por pressões de movimentos sociais organizados, quanto por iniciativas governamentais com vistas a atender interesses que refletem valores de grupos específicos.<sup>22</sup> Isso implica entender que devem ser submetidos a estudos constantes.

Considerando o exposto, focar os livros didáticos a partir de um elemento específico é importante e necessário para se estabelecer um parâmetro de análise de seus conteúdos, usos e apropriações. Bittencourt (2009) defende que, para além das instâncias que remetem a valores e ideologias presentes nos livros, é necessário que se atente à forma e aos conteúdos (que podem ser históricos ou pedagógicos). Uma vez definido o elemento de análise, podemos investigar diferentes temáticas articuladas à cultura escolar ou ao campo do ensino, propriamente dito, e suas múltiplas relações. Assim, salientamos que as imagens – e aqui como categoria particular destacamos as imagens da escravidão – devem ser consideradas como elementos relevantes, uma vez que são portadoras de uma linguagem própria que nem sempre é referendada no corpo dos livros didáticos.

---

<sup>20</sup> NOSELLA, M. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 11ª edição. São Paulo: Editora Moraes. 1978. O estudo, resultado da pesquisa de mestrado da autora, é amparado em perspectiva marxista e é uma clara demonstração de que os livros didáticos são instrumentos que, no sistema educacional, transmitem as ideologias das classes dominantes.

<sup>21</sup> Primeiro grau é a terminologia adotada a partir da Lei 5. 692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. O ensino de primeiro grau passara a englobar os antigos cursos primário e ginásial. Essa terminologia, no entanto, sofre novas alterações a partir da Lei no 9.394/96, quando passa a chamar-se ensino fundamental.

<sup>22</sup> Como exemplos recentes que resultaram em reformulações de livros didáticos no Brasil, temos a Lei 10.639/2003 e a BNCC/2018.

O texto não encerra, pois, de modo nenhum, todos os valores do livro, onde várias linguagens estão inscritas: linguagem da ilustração que se pode decifrar como um conjunto de sinais, porém também como o suporte para representações ideológicas; linguagem da disposição tipográfica, cuja evolução, na época moderna, visando a uma mais clara organização da leitura, traduz e propicia, à sua maneira, os progressos de uma nova lógica (CHARTIER; ROCHE, 1976, p. 110).

Conforme o autor, o universo dos livros – e neste ponto inscrevemos os livros didáticos – é amplo e carregado de múltiplos significados. Nessa amplitude conceitual, observamos que é dada pouca importância aos estudos que tratam da sua linguagem visual, conforme afirmamos, embora esses instrumentos estejam presentes na vida da maioria das pessoas, a partir do processo de escolarização. Em 1993, Bittencourt apontava essa falta nos estudos acadêmicos no Brasil:

O ‘mundo das imagens’ nos livros didáticos tem sido objeto de poucos estudos entre nós. Existem raros trabalhos sobre as ilustrações em livros didáticos atuais que buscam apreender como determinados segmentos sociais têm sido representados. O índio tem sido um dos personagens mais pesquisados, seguido dos negros, mas são trabalhos que não se fixam exatamente nas ilustrações e sim no conjunto da obra didática (BITTENCOURT, 1993, p. 295).

Conforme apontamos no início, a partir dos estudos de Bittencourt, vários trabalhos surgiram sobre os livros didáticos.

A título de exemplo, destacamos dois trabalhos que, em certa medida, dialogam com o nosso objeto de pesquisa, por estarem também relacionados à temática das imagens da escravidão reproduzidas em livros didáticos de História: Em “A imagem da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades”, Costa (2006) investiga de que forma esse tipo de imagens reproduzidas em livros didáticos de História utilizados na sexta série do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro influenciou a construção das representações e identidades sobre o negro no Brasil. O autor analisa até que ponto o processo cognitivo de apreensão do conhecimento, tendo como referência as imagens relacionadas à escravidão, pode reforçar a reprodução de estereótipos em relação ao negro e influenciar a formação da identidade dos estudantes. Para tanto, selecionou quatro livros didáticos e entrevistou ex-alunos da rede municipal que os utilizaram na década de 1990. Em “Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós-implantação da Lei 10639/03”, Russo (2012) analisa os impactos gerados por essa lei sobre os livros didáticos de História e seus objetivos quanto à ressignificação do negro no âmbito da História do Brasil. A partir de teóricos das imagens, ressalta em suas conclusões a necessidade de novos estudos, mais amplos no que concerne ao campo de pesquisa e mais aprofundados no que se refere ao conceito de imagem e à questão da ressignificação do negro.

Em ambos os trabalhos destacados, os autores organizam as imagens em séries relacionadas à maneira como são destacadas nos livros didáticos analisados e chegam a conclusões similares em relação à invisibilização do negro em razão do tratamento desigual dado à desvalorização da sua cultura.

Ausência ou silenciamento de temas ou sujeitos históricos nos livros didáticos são uma constatação recorrente.

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas (SILVA, 2005, p. 23).

O autor, assim como grande parte dos estudos sobre os livros didáticos no Brasil, chama atenção para o aspecto ideológico, um campo perpassado por disputas e mediado por projetos de dominação do qual os materiais didáticos não escapam incólumes.

Segundo Giaretta (2018, p. 42), além da dimensão material didática e de produto comercial, “[...] é possível analisar o livro didático sob diferentes perspectivas, além das dimensões simbólica, pedagógica, sociológica, ideológica e política [...]”. Moreno (2012), situando o livro didático de história nesse campo relacional, sinaliza nesse sentido:

[...] é preciso considerar que, como um suporte de conteúdos e valores, meio e mensagem de uma seleção cultural, que, obrigatoriamente, tem que dialogar com um público receptor (professores, alunos, comunidade, autoridades governamentais e pedagógicas), o livro didático de História torna-se um dos espaços privilegiados de disputa por representações identitárias, sejam de etnia, classe, gênero, nação, etc. (MORENO, 2012, p. 734).

Além dos enfoques apontados, a partir dos estudos levantados, há um outro aspecto pertinente à natureza e constituição dos livros didáticos: a função autor. Engel (2009, p. 30), afirma que, “enquanto formulador de um discurso historiográfico específico, o autor do livro didático pode utilizar a produção historiográfica acadêmica para fundamentar o conhecimento histórico abordado em termos de argumentos de autoridade, buscando sua legitimação”. A legitimação a que a autora se refere está imbricada no conceito de verdade que esses instrumentos carregam e isso se dá por uma de suas funções básicas, conforme Tourinho Junior (2015, p. 22), que é “a de construtor de um determinado consenso sobre as narrativas modelares e representacionais construídas no espaço escolar”. E complementa:

A produção de verdades torna-se um dos elementos característicos da sociedade atual e é, nesse ponto, que o livro didático de História encontra a plenitude de suas ações. Ao apresentar concepções de História, de tempo, de sociedade, de conduta social, de sujeito, e utilizando-se, para esse fim de estratégias discursivas e de apelos imagéticos, os autores estão, na realidade, impondo modelos tidos como realidades concretas de existência (TOURINHO JUNIOR, 2015, p. 23).

A natureza dos livros didáticos, conforme o autor, pressupõe o aspecto contingente a que professores e alunos devem atentar, no sentido de oportunizar diálogos entre as diferentes narrativas didáticas e ir além do seu universo. Nesse sentido, Tourinho (2015, p. 22) esclarece que os livros didáticos constituem, na verdade, um campo pleno de representações, que “assumem o papel de construir ideias, ritos, mitos e até estratégias de transmissão de conhecimento entre as diversas gerações ou mesmo dentro de um único grupo” e que, enquanto veículos de transmissão e “inculcação” de valores “através da constituição de um discurso que articula, ao mesmo tempo, informação e valores de convivência, constrói todo um universo representacional que passa a ser tomado como realidade concreta”. Portanto, é na sala de aula que os livros didáticos encontram a plenitude do seu universo receptivo, onde pressupõe a construção coletiva de um sentido por meio das narrativas definidas por uma lógica própria para esse ambiente. Moreno (2012) concorda com o autor quando afirma que

os autores dos livros didáticos não escrevem um texto que paira no ar, nem são movidos apenas por concepções ideais; estão dialogando com um contexto que intentam superar ou reafirmar. As representações construídas pelos livros didáticos precisam ser inteligíveis e partilhadas para que tenham alguma eficácia simbólica e tornem-se base para a criação de um consenso cultural mínimo (MORENO, 2012, p. 729).

As considerações acima nos encaminham para compreendermos o aspecto discursivo dos livros didáticos, que, imersos em um conjunto de condicionantes que remetem à esfera pessoal, política e institucional dos autores<sup>23</sup>, perpassa pelo efetivo controle dos órgãos oficiais do Estado. Assim, esses instrumentos, que se constituem, como visto, a partir de um discurso que é textual e imagético, se encaminham para a interpretação padronizada dos fatos. Neste ponto queremos chamar a atenção para as imagens e seus empregos elucidativos como estratégia discursiva no discurso didático.

Embora as ilustrações já tivessem sendo usadas em livros didáticos desde meados do século XIX, foi a partir das primeiras décadas do século XX que elas se tornaram peças importantes no ensino de História do Brasil. [...]. A preferência dos autores e editores recaiu sobre imagens que dessem um certo tom de “veracidade” aos fatos narrados nos livros, que não só estivessem em sintonia com as principais obras da historiografia que lhe serviam de referência, mas se harmonizassem com o estilo narrativo e épico dos textos didáticos. As imagens deveriam, na verdade, atuar como “registros visuais” dos fatos narrados nos textos (FONSECA, 2007, p. 167).

Nesse contexto de abordagem é comum discutir se as imagens empregadas foram, ou não, produzidas com finalidades didáticas, o que acaba gerando muitas vezes relações de tensão entre as propostas dos livros e os usos que se pretendem deles. Além dessa desproporcionalidade, o estudante/leitor, na sua perspectiva social singular, pode relacionar um

---

<sup>23</sup> Neste ponto, “autores” faz referência ao conjunto de profissionais envolvidos na construção do livro didático, que envolve, além do autor propriamente dito, diagramadores, ilustradores, dentre outros.



cabedal de saberes ao se deparar com uma imagem qualquer<sup>24</sup>. Possivelmente com vistas a esse problema, os autores têm utilizado o recurso do recorte, normalmente chamado de “detalhe”. Ao fazerem uso do recorte das imagens, buscando assim uma adequação ao texto escrito, os autores estão, na verdade, instituindo aquilo que Batista (1999, p. 37) chama de “contrato de leitura”, que se efetiva na modelação da narrativa imposta.

Considerando o caráter ilustrativo das imagens, conforme tratado acima, salientamos que este é apenas um viés interpretativo para se abordar os elementos discursivos que compõem os livros didáticos. Quando analisada mais a fundo na sua capacidade comunicativa, a noção de ilustração, que sugere uma função meramente estética à imagem, portanto sem atributo pedagógico complementar ao texto, é relativizada – quando não anulada. É o que Beth Brait, no artigo “Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica”, nos ajuda entender.

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos [...] (BRAIT, 2013, p. 62).

A autora, ao tratar dos enunciados verbo-visuais, compreende que a função autor define a materialidade do discurso numa relação verbo-visual e que, para tanto, prevê uma significação. Suas intenções podem se confirmar, ou não. Isso depende da função potencial da imagem empregada. Portanto, a materialidade verbo-visual é quem define a natureza ilustrativa ou pedagógica da imagem em um dado contexto. É necessária, então, uma abordagem detalhada acerca das funções de comunicação das imagens no discurso dos livros didáticos.

No capítulo seguinte procedemos à primeira parte da análise documental, na qual faremos a abordagem dos instrumentos que padronizam a educação básica no Brasil, situando os livros didáticos na dimensão produção/circulação.

---

<sup>24</sup> Segundo John Berger (1999, p. 11), “nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos”.

### **3 EM TRÊS TEMPOS: sistema de ensino, livro didático e ação didática**

Os livros didáticos, uma vez configurados em conteúdo de natureza instrucional e pedagógica, obedecem a prescrições determinadas pelas diversas esferas de controle, que partem tanto do mercado editorial, visto que o segmento movimenta cifras vultosas, quanto do Estado, através dos instrumentos reguladores do currículo e das políticas públicas. Com isso, é natural que sofram as influências de momentos políticos distintos, que variam conforme os interesses envolvidos, nos seus processos de produção e de circulação. No entanto, essa dimensão, uma vez materializada, nem sempre se efetiva de forma eficaz, considerando que os livros didáticos também estão imersos em uma esfera coletiva que define, nos espaços escolares, seus valores de uso. Isso significa que as adesões dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de forma alguma é uniforme ao caráter prescritivo desses instrumentos. Nesse sentido, os livros didáticos são duplamente qualificados.

Embora a maioria das coleções didáticas adote uma estrutura bastante parecida, a longa permanência de uma ou outra no espaço escolar, no entanto, é condicionada a esse duplo caráter que, como visto, transita entre o aspecto regulador e controlador dos agentes estatais e os olhares dos sujeitos que delas se utilizam. De fato, imersos nesse campo de disputas, os livros didáticos, em geral, constituem um misto de concepções que sofrem mudanças constantes, tanto no processo de produção, configuração e manejo na inserção de conteúdo quanto por seus usos e leituras, que materializam (ou não) seus efeitos pretendidos.

Este capítulo se ocupa dessa primeira dimensão, no qual tratamos das coleções didáticas apontadas como utilizadas pelos professores, considerando as ações definidas pelo Estado. As análises feitas a partir dos editais e guias do PNLD consideram um universo amplo de padronização da ação didática, que se efetiva pelo rígido controle do que deve ser visto/lido e de que maneira se pretendem essas ações. Nesse ponto, situamos as imagens como objetos desse controle, que visa a determinar suas exposições e leituras. Quais as determinações dos editais e quais as recomendações dos Guias, feitas aos professores, quanto aos usos de imagens no ensino de História, presentes nas coleções? Pretendemos, neste capítulo, caminhar atentos a esse enfoque, sem, no entanto, nos afastarmos do recorte objeto deste trabalho, que são as imagens da escravidão.

Outros questionamentos, que advêm dessa relação entre produção, circulação e recepção dos livros didáticos, e que envolvem a dimensão receptiva, serão delineados e discutidos no capítulo terceiro desta dissertação.

### 3.1 O sistema educacional brasileiro atual e a padronização da ação didática: breves considerações

A partir da década de 1990, é possível observar no Brasil diversas ações governamentais com vistas a adequar as questões educacionais às mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Típicas da nova ordem econômica e social, tais ações têm em comum a atenção às exigências de uma nova concepção de papel do Estado como órgão gestor, no sentido de apontar o caminho a ser percorrido pelas políticas curriculares. É também um momento em que, já consolidado o processo de transição da ditadura civil-militar para o período democrático, as reformulações curriculares – antes atributos dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, quanto ao núcleo comum e diversificado, respectivamente<sup>25</sup> – passam a trilhar um novo rumo. Nesse contexto, inicialmente, é possível apontar dois elementos instrumentais de padronização da área educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016); mais adiante temos as iniciativas em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual referenda a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, já prevista na LDB de 1996.

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), é necessário entendê-los como resultado de um conjunto de discussões entre estudiosos da educação brasileira e representantes de países que, até esse momento, haviam empreendido reformas curriculares em seus sistemas de ensino, o que veio a fomentar a ideia de estabelecer um currículo nacional para o Brasil (VELOSO, 2012, p. 101). Além disso, os Parâmetros – neste caso, os referentes ao ensino de História – são apresentados como parte de um debate que envolve também os professores, quanto às suas concepções em torno do ensino da disciplina. Parte desse debate é aludido no texto introdutório do documento:

Nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos. Outros questionaram se deveriam iniciar o ensino pela História do Brasil ou pela Geral, optando alguns por uma ordenação seqüencial e processual, que intercalasse os conteúdos num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Partindo da crítica à abordagem eurocêntrica, alguns iniciaram estudos pela ótica dos povos da América. Outros introduziram conteúdos relacionados à história local e regional. Uma outra parcela optou por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas curriculares por eixos temáticos. Para os que optaram por esta última via, iniciou-se um debate ainda em curso, sobre questões relacionadas ao tempo histórico, revendo concepções de linearidade e progressividade, noções de decadência e de evolução (BRASIL, 1998, p. 27).

---

<sup>25</sup> Embora a década de 90 seja marcada pela aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), até esse momento a LDB em vigor era a de 1971 (Lei 5.692 de 11/08/1971), que atribuía ao Conselho Federal de Educação o papel de órgão definidor do Núcleo Comum do currículo escolar, ficando a Parte Diversificada do ensino a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação.

Fundamentados nessas discussões, os PCNs editados em 1997, referentes aos dois primeiros ciclos<sup>26</sup> do Ensino Fundamental, substituem a disciplina de Estudos Sociais por História e Geografia, organizando os conteúdos de História em eixos temáticos: Para o primeiro ciclo, “História local e do cotidiano” e, para o segundo ciclo, “História das organizações populacionais” (BRASIL, 1997, p. 34).

A edição de 1998, voltada para os ciclos finais do Ensino Fundamental, mantém a organização dos conteúdos de História em eixos temáticos: Para o terceiro ciclo, “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e, para o quarto ciclo, “História das representações e das relações de poder” (BRASIL, 1998).

À proposta organizada em eixos temáticos, juntam-se os objetivos do ensino de História. Em relação aos ciclos finais, os objetivos versam entre a compreensão da realidade do estudante como possibilidade de tomada de ações. Com isso, o texto é enfático quando se refere a aspectos procedimentais no ensino.

Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões (BRASIL, 1998, p. 45).

Assim, os parâmetros curriculares apresentam instruções sobre como os professores devem trabalhar com documentos nas aulas de História. A fim de ilustrar o tema, recorreremos a uma proposta de atividade sugerida pelo documento, na qual encaminha uma abordagem sobre “o trabalho no Brasil” a partir da análise de uma gravura de Jean-Baptiste Debret (1768-1848):

Estudando a questão do trabalho no Brasil é possível, por exemplo, escolher uma gravura de Jean Baptiste Debret. Na prancha O colar de ferro - castigo dos fugitivos, o aluno pode ser solicitado a ter as suas primeiras impressões – o que observa. Depois identificar personagens nela presentes, suas ações, vestimentas, calçados e adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo e o estilo de edificações ao fundo, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéia de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre os personagens, suas vestimentas e ações, se os personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo, como é a relação entre o título da gravura e a cena retratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de outro artista já conhecido. Além dessas indagações, o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura foi feita, qual o lugar que retrata, quais as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual

---

<sup>26</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais dividem o Ensino Fundamental em ciclos: Primeiro ciclo (1ª e 2ª séries), Segundo ciclo (3ª e 4ª séries), Terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) e Quarto ciclo (7ª e 8ª séries).

meio tem sido divulgada etc. É possível, também, incentivar o aluno a relacionar a gravura com contextos históricos mais amplos, solicitando que identifique ou pesquise outros eventos da História brasileira relacionados a ela (BRASIL, 1998, p. 87).

Observa-se que a proposta dos PCNs abarca uma diversidade de informações que podem ser percebidas/lidas na imagem visual, considerando uma leitura por etapas. Assim, a descrição da imagem é considerada o ponto de partida para que, uma vez identificados os elementos formais, os estudantes possam perceber as diferenças temporais (o tempo da produção e da recepção). No entanto, para que a leitura de fato seja “histórica”, faz-se necessário identificar o autor, o seu tempo de produção e local de origem. Dessa forma, a busca pela compreensão das intencionalidades presentes na imagem converge para que se estabeleçam relações com contextos históricos mais amplos.

A leitura proposta é baseada na “análise iconográfica” do método iconológico<sup>27</sup> de E. Panofsky (2002). Essa etapa da leitura de imagens visuais, de acordo com o autor, enfoca o tema secundário ou convencional, o mundo das imagens, as estórias e as alegorias com seus atributos. Remete a investigar “a maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, objetos e fatos eram expressos pelas formas [...]” (PANOFSKY, 2002, p. 61).

Dessa forma, apresentando recomendações para a prática docente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto proposta, afirmam privilegiar a autonomia e a reflexão do professor em relação à escolha dos conteúdos e dos métodos de ensino. Os eixos temáticos, de acordo com as justificativas apresentadas, permitem a inclusão de inúmeros subtemas na busca de dar conta de duas questões “clássicas e atuais”: a primeira está relacionada à cultura, suas “inter-relações e confrontos entre grupos” (BRASIL, 1998, p. 47), daí se desdobrando questões como etnia e identidades; a segunda, relacionada às questões políticas e tecnológicas como molas propulsoras de transformações.

Importa compreender, neste ponto, que os PCNs, enquanto proposições estabelecidas pelo MEC, refletem também a necessidade de regulamentar no exercício da educação básica –

---

<sup>27</sup> O método iconológico de Erwin Panofsky compreende três níveis básicos de significado: descrição, análise e interpretação, assim explicados pelo autor: I- Tema primário ou natural: “É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor, [...] percepção de algumas qualidades expressivas, [...]. O mundo das formas puras assim reconhecidas como portadoras de significados primários ou naturais pode ser chamado de mundo dos motivos artísticos”. II- Tema secundário ou convencional (Iconografia): Conseguimos percebê-lo quando “ligamos os motivos artísticos e as combinações de motivos artísticos (composições) com assuntos e conceitos. Motivos reconhecidos como portadores de um significado secundário ou convencional podem chamar-se imagens, sendo que combinações de imagens são invenções; nós costumamos dar-lhes o nome de estórias e alegorias. A identificação de tais imagens, estórias e alegorias é o domínio daquilo que é normalmente conhecido por iconografia”. III- Significado intrínseco ou conteúdo (Iconologia): “é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crenças religiosas ou filosóficas qualificadas por uma personalidade e condensados em uma obra” (PANOFSKY, 2002, p. 50-52).

especialmente na área de ensino de História – as questões envoltas nas noções de identidades e relações étnico-raciais, bem como cultura e diversidade cultural. Tal necessidade, na verdade, denota um lugar político e social dos movimentos negros, engajados nas lutas antirracistas, na esfera educacional brasileira. Como resultado direto dessa conquista, podemos apontar o Tema Transversal Pluralidade Cultural. Embora este não se constitua em uma proposta específica, tangencia a questão da educação das relações étnico-raciais no país.

A idéia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio, o branco e o negro - que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (BRASIL, 1998, p. 126).

Com isso, o estudo da cultura brasileira – desta vez no campo educacional – adquire um novo fôlego, uma vez que aponta para um novo consenso a respeito do mito da democracia racial. O que se pode observar, a partir do conceito de pluralidade cultural, é que os PCNs impulsionam as práticas educacionais, a partir daí, sob a ótica da cultura enquanto alteridade em vistas às manifestações das diversas etnias formadoras da sociedade brasileira. Nesse sentido, a ideia de cultura uniforme, sem conflitos e diferenças, é problematizada no documento e apontada como algo que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar (BRASIL, 1998, p. 15). Apontado o problema, há, portanto, a necessidade permanente do reconhecimento da heterogeneidade cultural brasileira como uma via de atuação contra a discriminação e a exclusão.

Os PCNs, como o título sugere, apresentam-se como instrumentos auxiliares, fugindo da concepção de diretrizes. Apesar do caráter propositivo apenas, os esforços do governo em transformá-los em realidade na educação nacional se fizeram presentes em inúmeras ações, a exemplo da adoção desses instrumentos como critérios de avaliação do ensino e na efetiva influência à produção de materiais e livros didáticos (MAGALHÃES, 2007), decidindo-se, inclusive, pela exclusão de obras que apresentassem erros conceituais graves ou manifestações de discriminação de todos os tipos.

Seguindo nessa esteira de uma padronização didática no país, um outro instrumento normativo que chama a atenção, quando nos referimos ao trabalho com as imagens da escravidão presentes em livros didáticos, é a Lei 10.639, em vigor no Brasil desde 09 de janeiro de 2003 (mais tarde acrescida da redação dada pela Lei 11.645/2008)<sup>28</sup>. Ao alterar a Lei de

---

<sup>28</sup> Neste texto iremos considerar a nomenclatura Lei 10.639/2003, em razão do foco do trabalho.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o referido instrumento estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da Educação Básica, estimulando no âmbito desse seguimento da escolarização pautas há muito reclamadas pelos movimentos sociais organizados em torno das lutas contra o racismo, a invisibilidade e a discriminação contra as populações negras no Brasil. Não obstante, perto de completar duas décadas, alguns estudos apontam que a Lei ainda não representa nas escolas uma mudança significativa advinda das políticas educacionais, embora legitime ações no sentido de pensar uma educação de qualidade social, que sedimente o enfrentamento à herança racista e à tolerância com as desigualdades sociais que marcam profundamente a história do país.<sup>29</sup>

Sendo, por excelência, o local de efetivação da Lei, à escola também estão direcionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2004. Ao serem homologadas, o Parecer CNE/CP 003/2004 deixa claro que ambas têm o intuito de embasar a efetivação da referida Lei e orientar ações educativas que visem a promover o resgate positivo da história dos afrodescendentes, reparar falhas e preencher lacunas no corpo curricular da educação básica.

Entendemos, portanto, que a Lei e as Diretrizes constituem um caminho já apontado a partir dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998). Ambos, produzidos em contextos distintos de orientação política, revelam, no entanto, o “crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização” (ABREU; MATTOS, 2008).

As Diretrizes, propriamente, estabelecem princípios que se prestam a orientar os trabalhos dos sistemas de ensino, além de estabelecerem objetivos e presumirem os valores e os comportamentos a serem alcançados no processo educativo. Dessa forma, permitem o encaminhamento de propostas concretas do trabalho pedagógico no espaço escolar.

Como princípios relevantes podemos destacar: a consciência política e histórica da diversidade, que aponta a desconstrução do mito da democracia racial – eliminando conceitos, ideias e comportamentos vinculados pela ideologia de branqueamento – e a superação da indiferença, injustiça e desqualificação do negro. Além do mais, indica o fortalecimento de identidades e direitos, rompendo as imagens negativas atribuídas aos negros e indígenas, o que leva a uma afirmação da identidade. Possibilitando o desenvolvimento de ações educativas de

---

<sup>29</sup> Embora essa seja uma prerrogativa intrínseca a todas as áreas de conhecimento que se personificam em disciplinas escolares na educação básica, o ensino de História, em especial, tem buscado uma carga maior de responsabilidade, pois a escravidão no Brasil configura a tessitura mais relevante da historiografia nacional.

combate ao racismo e às discriminações, fomentando a troca de experiências de vida entre educadores e educandos, estabelecendo outros espaços para a quebra de preconceitos e estereótipos. Dessa forma, pretendem que tais orientações apontem para mudanças de mentalidade e de maneiras de pensar e agir dos indivíduos e das instituições, que passam a reconhecer e valorizar a diversidade que compõe o país.

É interessante notar que tais instrumentos, além de terem uma base legal (Constituição Federal, LDB e outros), se ancoram em eixos fundamentais que levam a ações de reparação, reconhecimento e valorização que, uma vez estruturadas, tendem a promover uma reeducação das relações étnico-raciais, cuja mola propulsora é a escola. Importa, neste momento, compreender que, se as imagens da escravidão, presentes nos livros didáticos, por si só não apontam para essa base referencial, torna-se necessário o desenvolvimento de propostas de leituras que instiguem debates e, assim, questionem os discursos que tendem para a naturalização das interpretações de questões étnicas presentes na sociedade brasileira, como por exemplo o racismo, os estereótipos e a histórica invisibilidade das populações negras. Diante dessa constatação, é importante observar se os livros didáticos apresentam estratégias de leituras (em relação às imagens que permanecem em suas páginas) que atendam a tais reivindicações ou se apenas operam pela via da exclusão, uma vez que é perceptível o reordenamento imagético nos textos didáticos atuais, na forma de inclusão de novas imagens e abandono de outras de “uso consagrado” na historiografia didática da escravidão no Brasil, isto por força de critérios estabelecidos pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quando da sua adequação à própria Lei e às Diretrizes.

Importa frisar ainda que, apesar da existência da Lei 10.639, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana datarem dos anos de 2003 e 2004, respectivamente, as suas efetivas inserções como forma de critérios avaliativos e como condicionantes à aprovação ou reprovação das obras didáticas junto ao programa só passam a valer a partir do Edital que efetivou o PNLD de 2011. Até essa data, essa temática, uma vez contemplada nas coleções didáticas, apenas recebia menção de destaque e inovação.

O Guia do PNLD de 2011, assim, destacava como um dos critérios de aprovação das coleções didáticas recomendadas para aquela edição:

O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional. A legislação básica e as diretrizes que orientam o funcionamento do ensino devem ser rigorosamente observadas por uma coleção didática. No caso da História, particular destaque, neste momento atual, deve ser dado ao cumprimento da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, bem como



reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo (Guia do PNLD 2011, p. 10).

O critério de avaliação, previamente explicitado em Edital, forçou uma reformulação geral nas obras submetidas à avaliação do programa. Após figurar apenas como destaque nas coleções, conforme apontado, a temática passa à via da obrigatoriedade. Consoante a tal obrigatoriedade, observa-se um maior cuidado com a linguagem, introduzindo-se o uso de novos termos e relativizando outros, até então, usuais nas narrativas dos livros didáticos. Ao que se observa também, há um maior cuidado quanto ao uso das imagens da escravidão que “retratam” violência física explícita, recaindo a preferência pelas imagens sobre os escravizados ao ganho ou a ilustrações gráficas feitas em caráter exclusivo para a obra.

Por fim, quando nos referimos às imagens da escravidão presentes em livros didáticos de História, desta vez aprovados pelo PNLD de 2020, é importante pontuar algumas palavras em torno da Base Nacional Comum Curricular (2017), isto porque este instrumento representa um nível de centralização curricular nunca antes alcançado no Brasil, uma vez que norteia, a partir da definição de competências e habilidades específicas, a construção curricular dos sistemas de ensino no Brasil.

O referido documento, previsto na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e referendado no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014<sup>30</sup>, reitera a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Com a homologação da BNCC (2017)<sup>31</sup>, as redes de ensino têm o desafio de construir currículos adequados ao que o referido instrumento estabelece como aprendizagem essencial, a partir de conteúdos definidos para o desenvolvimento de habilidades e competências. A ênfase em tais pressupostos escancara, à primeira vista, o caráter pragmático do documento, uma vez que prioriza o processo de ensino-aprendizagem voltado para um saber-fazer.

São muitas as críticas ao texto da Base Nacional Comum Curricular. Tais críticas, na sua maioria, apontam que a proposta representa inflexão na política curricular do país e que o apelo pragmático apenas simula aproximação aos princípios de uma formação para o mercado de trabalho.

---

<sup>30</sup> A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

<sup>31</sup> Quando apontamos a BNCC, referimo-nos ao texto voltado às etapas da educação infantil e ensino fundamental, homologado em dezembro de 2017.

No que tange ao ensino de História, as críticas são bastante incisivas, apontando desde aporias conceituais, retrocesso quanto à concepção de História e fazer historiográfico até esvaziamento de temáticas importantes no ensino da disciplina. Para Santos, Ribeiro e Onório (2020), o tema da diversidade é um dos que sofre dessa inflexão no texto do documento, acarretando outras problemáticas:

Esse esvaziamento também indicou um afastamento das demandas apresentadas pelos movimentos sociais, uma vez que o projeto de identidade presente na BNCC reforça uma concepção de Sujeito Universal, marcada pelo antagonismo entre *eu* e *Outro* que, ao não destacar lutas e protagonismos na história brasileira, traz indícios de um olhar etnocêntrico e excludente (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020, p. 975).

Outro aspecto bastante criticado na BNCC (2017) diz respeito à concepção de História e historiografia, recorrentemente apontadas no texto como ordem cronológica, sucessão de fatos que concebem à História um caráter linear.

Críticas à parte, a Base Nacional Comum Curricular é instrumento normativo a ser seguido, uma vez que suas prerrogativas alcançam o PNLD e, paulatinamente, os livros didáticos, principalmente a partir do Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que altera os processos de avaliação e seleção desses instrumentos<sup>32</sup>.

Face ao exposto, importa atentar para as mudanças de ordem conteudista apresentadas nos livros didáticos atuais, considerando, para tanto, o emprego das imagens da escravidão e as propostas de leitura a elas relacionadas.

### **3.2 O Programa Nacional do Livro Didático e os Editais de Convocação**

Como é sabido, o mercado que engloba os livros didáticos no Brasil é atrelado a uma política pública de Estado. Denominada Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, através do Decreto 9.154 de 01/08/1985, em substituição ao antigo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa é, na verdade, fruto de um longo processo político que remonta ao estabelecimento da Comissão Nacional de Livros Didáticos durante o Estado Novo. Atualmente, a volumosa aquisição de livros de diferentes disciplinas escolares eleva-o ao nível expressivo de maior distribuidor desse tipo de material educativo, em escala mundial.

Para que esse mecanismo atue de maneira eficaz, é necessário que esteja amparado em um conjunto normativo que rege o currículo da educação básica e, uma vez compreendido esse contexto, permite que situemos os livros didáticos como objetos de disputas reais e simbólicas (CHOPPIN, 2004). Uma parte desse aparato normativo remonta à legislação e às diferentes

---

<sup>32</sup> Uma vez alterado o processo de avaliação no PNLD, implica, necessariamente, na reconfiguração gráfica e reordenamento de conteúdo dos livros didáticos.

diretrizes curriculares, algumas apontadas anteriormente, que figura como norteador para a elaboração dos materiais didáticos, porém, regidos por edital próprio do PNL D em que se estabelecem os critérios de inclusão e exclusão das coleções didáticas junto ao programa.

Assim, a elaboração, impressão e distribuição dos livros didáticos obedecem a um rito avaliativo rigoroso, demarcando a presença do Estado em todo o percurso.

[...] foi apenas em 1996 — portanto num cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNL D a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126).

Como se observa, o PNL D é uma política pública que, a cada edição, passa por ajustes, cujo foco é o controle rigoroso e constante do seu sistema de avaliação dos livros didáticos. No entanto, não podemos deixar de notar o equilíbrio que essa postura avaliativa tem gerado na configuração gráfica desses materiais, na ampliação do leque de materiais pedagógicos, a exemplo da inserção dos conteúdos multimídias (CDs, DVDs) e dos objetos digitais de aprendizagem (hospedados em plataformas digitais e na rede mundial de computadores). Além disso, é importante pontuar a demanda crescente de disciplinas atendidas (tanto no ensino fundamental quanto no médio) e o cuidado que tem refletido no avanço, principalmente de natureza metodológica, nos Manuais do Professor. A título de exemplo, a partir da edição de 2017, o último para os anos finais do ensino fundamental que antecedeu a BNCC (2017), passa a ser exigido um número limite de páginas para o Livro do Estudante e também para o Manual do Professor; Já na edição seguinte, caracterizada pela BNCC (2017), as mudanças foram mais profundas, tanto na reordenação de conteúdo quanto no aspecto gráfico-visual, com destaque para as orientações didáticas constantes no Manual do Professor que passam a ser apresentadas em formato U ou L ao longo do livro e não mais apenas no início ou fim da obra.

As orientações do corpo do livro em “formato U” ou em “formato lateral” deverão:

- a. Apresentar respostas aos exercícios do livro do estudante;
- b. Oferecer orientações gerais sobre atividades a serem trabalhadas no livro do estudante;
- c. Alertar o professor para os pontos essenciais constantes naquela parte específica do livro, correlacionando o conteúdo proposto com o desenvolvimento das habilidades apresentadas na BNCC para o ano de escolarização e componente curricular em questão (EDITAL DO PNL D, 2020, p. 44).

Dessa forma, ocupando as laterais esquerda, direita e inferior do livro do professor, as orientações e recomendações se tornam acessíveis, permitindo uma melhor integração entre as atividades propostas e as orientações didáticas recomendadas para o exercício docente.

Compreendidos alguns aspectos do caráter evolutivo do PNLD, através do seu constante aprimoramento avaliativo, é importante ressaltar o que o Guia de 2017 sintetiza sobre os editais:

[...] é muito importante compreender que cada edital de avaliação representa um acúmulo de saber e de avaliação qualitativa de processos anteriores. Ao mesmo tempo, responde-se, progressivamente, ao aprofundamento de questões postas pelo campo específico de abordagem a cada tempo, de modo que os editais possuem um papel importantíssimo de remodelação do perfil das obras didáticas (GUIA DO PNLD, 2017, p. 16).

Os Editais do PNLD determinam a estrutura que as coleções didáticas devem obedecer, caracterizando o livro didático como um objeto em constante mutação, portanto, carente de atenção permanente por parte daqueles a quem se dirige, professores e estudantes.

Em relação ao uso das imagens, que de maneira alguma deixa de ser afetado pelas determinações do PNLD, atentamos ao que é determinado pelo Edital de 2020:

No que diz respeito às ilustrações, elas devem:  
 Ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;  
 Ser claras e precisas;  
 Contribuir para a compreensão de textos e atividades e estar distribuídas equilibradamente na página;  
 Quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;  
 Estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;  
 Apresentar títulos, legendas, fontes e datas, no caso de gráficos, tabelas e imagens artísticas;  
 Apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço;  
 Apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem;  
 Utilizar ilustrações que dialogam com o texto;  
 Utilizar escala adequada ao objeto de conhecimento.  
 Retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país (EDITAL PNLD, 2020, p. 41).

Observa-se, pelo teor das onze recomendações, que às imagens é denotada a função subserviente, complementar ao texto, e com função de confirmação. Não há, de modo específico, orientação para a leitura de imagens, subtendendo que devem ser vistas sempre em relação ao texto. Joly (2012) afirma que a relação entre imagem e texto se dá por ancoragem ou revezamento. A função de ancoragem, pressupõe que a mensagem linguística ajuda a identificar os elementos que compõem a imagem, estando, portanto, condicionada à interpretação que o produtor, editor, ou divulgador da imagem quer que o leitor tenha. O revezamento, por sua vez, evidencia o caráter de complementaridade entre as mensagens imagética e linguística; nesse caso, o texto diz o que a imagem não conseguiria mostrar sozinha. Em ambas as funções fica evidente que as imagens não têm “vida” despartada do texto. Dessa forma, a capacidade narrativa desses elementos é sempre cingida pelo teor textual.

Os critérios constantes no Edital de 2020, ao determinarem as formas de emprego das imagens nos livros didáticos, não deixam entendível a natureza pedagógica dessa utilização. Podemos observar que apenas os três primeiros itens se referem ao aspecto pedagógico das ilustrações: “Ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas”; “Ser claras e precisas” e “Contribuir para a compreensão de textos e atividades e estar distribuídas equilibradamente na página”. Os demais itens, que expressam questões éticas, culturais e estéticas, são de ordem geral, em alguns pontos controversos, a exemplo do último item. O referido item, ao propor a retratação adequada da diversidade étnica da sociedade brasileira, pressupõe uma natureza qualificativa, portanto, dissonante ao que é plural. Nesse sentido, “retratar adequadamente” nos parece tarefa impossível, dada a imensa diversidade étnica do Brasil e a própria limitação física do livro didático. Além disso, o termo soa em desacordo com um dos critérios, passível de reprovação das coleções didáticas, caso estas não presem pela “observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (Edital PNLD, 2020, p. 39). Esse critério, no item “f”, determina que o livro didático deve “representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país” (Edital PNLD, 2020, p. 39). Seria possível uma retratação adequada? Se sim, para quem? Observa-se, a despeito dessa questão, que a diversidade, aludida no instrumento normativo, não foge da ideia das “três raças” como elemento fundante da sociedade brasileira.

Sabemos que a escola, instituição a qual o livro didático se destina, é um espaço imbuído na construção das identidades sociais que se fundam nas múltiplas relações estabelecidas em diferentes espaços. Embora se presuma a existência de uma língua, por exemplo, e de um universo cultural que caracteriza o ser brasileiro, trata-se, na verdade, de uma sociedade complexa e multifacetada, onde, em todo caso, a construção das identidades (negra, indígena e outras) não se converte apenas como instrumento de reivindicação de direitos, representatividade e justiça, mas sobretudo como forma de afirmação histórica, cultural e patrimonial. A chamada diversidade étnica, que se avoluma nas afirmações de identidades, de forma alguma pode ser abordada, na sua integridade (ou adequadamente), em um programa ou currículo único.

Dessa forma, como temos observado, as diversas tratativas que cuidam para uma homogeneização do currículo, que escancara a padronização dos saberes a serem ensinados nas escolas, deixam a cada dia, menos espaço para que este – o currículo – se fundamente, de fato, a partir dessa diversidade, que, em espaço escolar, deveria também se materializar nas experiências dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Pelo exposto, importa compreender como o livro didático, uma vez parametrizado pelo edital, encaminha as propostas de leitura de imagens atrelada ao seu universo narrativo, de maneira que atenda à preconizada retratação “adequada” da diversidade brasileira.

### **3.3 As coleções didáticas de História e as recomendações no Guia do PNLD**

Como política extensiva que se efetiva ao campo educacional, a partir de 1997, o PNLD passa a editar o Guia Nacional do Livro Didático, instrumento que se configura como resultado de um processo de avaliação do material a ser utilizado em sala de aula por estudantes e professores.

Como parte do processo avaliativo, os livros didáticos são inscritos e avaliados por uma equipe pedagógica, cuja responsabilidade coincide em indicá-los, ou não, para inclusão no Guia do Livro Didático. Dessa forma, o Guia é visto como um recurso panorâmico que abarca dois momentos distintos: auxilia, de forma preliminar, os professores no processo de escolha e, posteriormente, serve também como instrumento de consulta durante o uso do livro em sala de aula.

Ao trazer os critérios utilizados nas avaliações das coleções, os mesmos descritos nos editais de cada edição do PNLD, o Guia figura como elemento importante de consulta, uma vez que os tais critérios visam a atender ao que é prescrito pela política educacional vigente.

No entanto, por ser um instrumento que permite a aproximação entre professores e os livros, podemos conceber que a parte principal do Guia corresponde às resenhas das obras que foram aprovadas na avaliação. Assim, as resenhas têm por finalidade ajudar na escolha dos livros didáticos aprovados; oferecendo uma síntese da avaliação de cada coleção, as apresenta em seções denominadas de “Visão Geral”, “Descrição”, “Análise” e “Sala de Aula”.

A seção “Visão Geral” exhibe sucintamente os pontos relevantes da coleção apresentada, qualificando-os como adequados para o trabalho docente da disciplina. Nessa seção, também são expostas as limitações presentes tanto no Livro do Estudante quanto no Manual do Professor.

A “Descrição” apresenta a organização pela qual se estrutura a coleção. Descreve as unidades e capítulos, bem como suas subdivisões e seções presentes nos livros.

Na seção “Análise”, o destaque é para a metodologia de ensino-aprendizagem presente na coleção, à adequação aos instrumentos normativos e às demandas elencadas como necessárias para o exercício da docência na atualidade, tais como: contextualização, formação para a cidadania, respeito aos direitos humanos e promoção de uma cultura de paz. Nessa seção, também são destacados a linguagem e os aspectos gráficos, tanto do Livro do Estudante quanto

no Manual do Professor. Com essa análise, o Guia busca, além de passar aos professores informações sobre a qualidade da coleção, destacar algumas possibilidades de abordagens pelas quais os professores podem orientar suas práticas docentes, considerando o livro didático.

“Sala de Aula”, a última seção da resenha, trata de aspectos procedimentais relacionados ao uso da obra. São feitas recomendações para que o professor tenha proveito adequado dos recursos e das propostas presentes na coleção, bem como orientações com vistas a contornar as limitações apontadas.

O Guia, pelo volume de recomendações de ordem conceitual, procedimental e atitudinal, acerca dos usos dos livros didáticos recomendados, figura como um recurso a mais, complementar ao Manual do Professor. Dessa forma, visa a influenciar a prática docente, “negociando” ou deliberando com o coletivo ao qual se destina (Franco, 2012).

### 2.3.1 Um panorama das coleções no Guia do PNLD, acerca das imagens

Conforme observamos, os Editais do PNLD não fazem recomendações para o uso pedagógico das imagens. As regras, em sua maioria, estão relacionadas à procedência das fontes, à dimensão e à distribuição espacial nos livros. O mesmo não ocorre com os Guias que, ao recomendarem as coleções, o fazem destacando suas diversas dimensões e linguagem empregadas.

#### Coleção “História: Sociedade & Cidadania”

A coleção aparece pela primeira vez com essa denominação recomendada no Guia do Programa Nacional do Livro Didático em 2008, composta por 4 volumes destinados ao ensino fundamental. Já desde o início da sua recomendação, apresenta uma distinção, em relação às demais: o uso de imagens como elementos pedagógicos, tanto que, em sua primeira avaliação, o Guia assim a descreve:

A coleção incorpora algumas inovações da área pedagógica, podendo-se destacar como exemplo a atividade de leitura de imagem, que estimula o aluno à observação e ao levantamento de hipóteses sobre determinado contexto ou tema e, ao final de cada volume, consta um apêndice com informações adicionais em que o aluno poderá pesquisar e confrontar suas hipóteses (Guia PNLD 2008, p. 97).

Na avaliação que consta no referido Guia, a coleção marca presença pela inovação, com atividades diversificadas e atenta à atualidade do pensamento histórico.

Também se pode referir como exemplo de renovação historiográfica a preocupação em inserir estudos sobre a História da África e da Ásia em todos os volumes, superando um pouco a perspectiva eurocêntrica que tem predominado na História escolar. Outro aspecto a ser destacado, que constitui um diferencial na coleção, são as referências aos africanos tornados escravos no Brasil Colonial e Imperial. Denominando-os de trabalhadores escravizados ou de africanos escravizados, focaliza

que sua situação não era natural, mas construída e condicionada por interesses materiais e históricos. Por fim, cumpre enfatizar que, no Manual do Professor, constam inúmeras orientações e sugestões no sentido de valorizar a cultura afro-brasileira e combater preconceitos raciais (Guia PNLD 2008, p. 98).

Observa-se nesse ponto que a coleção já apresenta preocupação em relação aos novos apontamentos relacionados à Lei 10.639/2003 e às referidas diretrizes de 2004. É possível acompanhar a evolução da coleção a partir dessa característica peculiar, apontada desde o seu início no programa: o uso das imagens como recursos pedagógicos, apresentada com ênfase nas questões étnico-raciais no Brasil, conforme os excertos das diferentes edições do Guia do PNLD:

[...]. Merece destaque a presença de imagens, em tamanho e resolução de boa qualidade, que revelam a pluralidade e a variedade étnico-cultural brasileira e contribuem para a desmistificação de preconceitos e estereótipos e para a valorização da população afrodescendente, fato que efetivamente singulariza a coleção. Pessoas afrodescendentes de todas as idades são mostradas em situações de positividade, sem reforço aos sentidos de marginalização e pobreza. [...] (GUIA PNLD 2011, p. 54).

[...]. Inclui e aborda múltiplas linguagens (escritas, visuais, gráficas, midiáticas) como apoio ao trabalho didático e metodológico com os conteúdos historiográficos. Destaca-se o acervo das imagens visuais e dos mapas e a diversidade do seu emprego na construção de noções como tempo/espaço (Guia do PNLD 2014, p. 56).

Merecem destaque as orientações sobre as possibilidades de abordagem significativa e pertinente do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como a parte dedicada às discussões sobre o uso de imagens em sala de aula como fontes para o ensino de História. Além disso, o entrelaçamento entre texto e imagem também recebe boas orientações, de forma que as aulas de História contribuam com o desenvolvimento da capacidade de ler e de escrever dos estudantes (GUIA PNLD 2017, p. 107).

O estudo da História na obra possibilita o contato constante com fontes diferenciadas, tanto escritas quanto iconográficas (fotografias, pinturas e desenhos). Os estudantes são instigados a pesquisar, a opinar, a criar hipóteses e a interpretar. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a obra se preocupa com a formação da competência leitora, assumindo que ler e escrever também são compromissos da área de História. As atividades exercitam a capacidade de redação, de síntese e de argumentação e incentivam a organização, pelos estudantes, de seminários, fóruns e debates (GUIA PNLD 2020, p. 117).

Conforme se observa pelas avaliações constantes nas diferentes edições do Guia do PNLD, a coleção manteve a característica de foco nas imagens, mesmo passando pelas sucessivas reformulações em atendimento às prescrições ditadas pelos instrumentos normativos.

#### Coleção “Araribá Mais: História”

A coleção “Araribá Mais: História”, editada pela Editora Moderna, a exemplo da coleção anterior, aparece pela primeira vez no Guia do PNLD de 2008, se mantendo como



recomendada nas versões posteriores do programa. Classificada desde o seu início na categoria de História Integrada, se mantém com essa perspectiva, ressaltada nas diferentes avaliações.

Em sua primeira resenha de apresentação a coleção foi bem avaliada pelo Guia, destacando na mesma a preocupação com as competências leitoras dos estudantes, de maneira “que aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, processo no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com o mundo que o cerca” (GUIA PNLD, 2008, p. 62). Nesse leque de opções, as imagens ganham destaque junto a outros instrumentos de leitura, uma vez que “bem selecionadas e bem legendadas, representam um instrumento eficaz de leitura” (p. 63).

Para o PNLD de 2011 a coleção é recomendada, porém, são feitas algumas ressalvas na sua análise quanto ao critério avaliativo estabelecido pela Lei 10.639/2003.

A valorização da imagem dos afrodescendentes e descendentes de etnias indígenas brasileiras é item pouco denso na coleção, para o que se sugere ação complementar por parte do professor. Embora o tema seja abordado, na maioria das vezes, aparece vinculado mais à historicização das situações que conduziram tais grupos a uma condição social de dificuldades no mundo contemporâneo do que, propriamente, à promoção positiva das representações referentes a tais grupos (GUIA PNLD, 2011, p. 87).

Pela avaliação do Guia, observa-se que a coleção se apresenta em um momento de transição em que as observâncias em torno das propositivas da referida Lei e das consequentes diretrizes ainda constituem um embaraço na construção das narrativas didáticas que compõem os volumes.

Esse aspecto, no entanto, será menos evidente nas avaliações posteriores, nas quais nota-se a inserção da temática da experiência da escravidão, da história dos afro-brasileiros e das práticas de resistência como parte da tônica principal da obra, assim como a formação da competência leitora dos estudantes. Junto à formação dessa competência, as imagens como instrumentos de leitura de mundo são evidenciadas em alguns destaques:

A história dos afro-brasileiros contempla a experiência da escravidão: da situação dos povos escravizados antes da inserção dos europeus em seus territórios até os trabalhos a que eram submetidos, no campo e nas cidades; nas formas de resistência a escravidão, com o intuito de incorporar a renovada historiografia sobre a história da escravidão no Brasil, concebendo os escravizados como sujeitos ativos, destacando as estratégias ligadas aos quilombos. Há uma perspectiva que confere uma valorização da cultura afrodescendente como integrante e contribuinte da cultura brasileira. Além disso, são debatidas as lutas e conquistas travadas pelos afrodescendentes (GUIA PNLD, 2014, p. 106).

[...]. A presença negra no Brasil é discutida por meio de análise de imagens e de textos que tratam da escravidão compulsória, violência física e condição dos libertos, assim como a cultura afro-brasileira. Com a mesma metodologia, evidencia o negro na sociedade brasileira da atualidade, suas singularidades, marcas da escravidão, hábitos das diversas tribos africanas que contribuíram para formar as culturas do povo brasileiro, seu espaço e direitos na sociedade atual (GUIA PNLD, 2017, p. 61).

De um modo central, a proposta defende a leitura como uma competência fundamental para o ensino de História em que são mobilizados os conhecimentos prévios e outras experiências dos estudantes para desenvolver a apropriação de conhecimentos históricos mediada pela atuação dos professores, no qual o destaque é para o trabalho com diferentes fontes e linguagens. [...] (GUIA PNLD 2020, p. 83).

De maneira geral, a imagem dos afrodescendentes é apresentada através da narrativa das lutas, movimentos de resistência e da valorização da cultura negra no Brasil, não apenas como fontes para a problematização do passado dos povos escravizados, mas também como possibilidade para valorizar o protagonismo social desses grupos (GUIA PNLD 2020, p. 84).

### Coleção “Telaris: História”

É a mais nova, dentre as coleções aqui apresentadas. Recomendada a partir do Guia do PNLD de 2014, a coleção foi lançada em 2012 e agraciada com o Prêmio Jabuti de 2013, na categoria Didático e Paradidático. A partir da sua recomendação, vem se mantendo nessa posição nas edições posteriores. A “Telaris: História” figura, possivelmente, como uma das coleções mais bem avaliadas pelo referido Guia, no qual constam, nas três edições avaliativas, elogios efusivos à proposta pedagógica da obra. Integrando história geral e do Brasil a coleção rompe, segundo as avaliações, com a ótica eurocentrista “a partir da ênfase na diversidade cultural, política, religiosa e étnica de diversos povos em tempos e lugares variados” (GUIA PNLD, 2014, p. 114).

O uso de imagens é um aspecto relevante na coleção desde a sua primeira edição, através das quais destaca formas convencionais e alternativas de visibilidade e ações positivas dos povos indígenas, da história da África e da cultura afro-brasileira. De acordo com as avaliações, a coleção apresenta um discurso contra a intolerância, enfatiza os direitos das minorias étnicas, raciais e sexuais (GUIA PNLD, 2014, p. 115). Os excertos seguintes nos dão a dimensão avaliativa da obra.

[...]. Membros de comunidades africanas e afro-brasileiras aparecem na coleção como agentes da história desde o mundo antigo até depois do período da descolonização afro-asiática. Trabalha também a valorização afro-brasileira por meio das discussões sobre seu passado histórico, da questão dos remanescentes de quilombos, do *Teatro Experimental do Negro*, dos movimentos negros brasileiros e de outros expedientes que evidenciam o negro como sujeito da história. Nesse sentido, e positivo o recurso as lutas africanas pela independência, o pan-africanismo e a menção aos vários exemplos positivos de sujeitos afrodescendentes em posições sociais de destaque (GUIA PNLD, 2014, p. 118).

A coleção se destaca pelo tratamento metodológico orientado pelos documentos históricos, principalmente as fontes imagéticas, exibidas de formas variadas por meio de fotografias, de pinturas em paredes, de afrescos, de iluminuras, de ilustrações, de gravuras, de charges e outras. O trabalho com fontes variadas nos textos e nas atividades promove, por diferentes estratégias, a leitura e a percepção da historicidade que permeia a criação delas, bem como as possibilidades de seu uso na construção do conhecimento histórico (GUIA PNLD, 2017, p. 81).

Em seu conjunto, a coleção privilegia o conceito de fonte histórica e mobiliza operações metodológicas permanentes com uma expressiva diversidade dessas fontes,

tais como documentos oficiais, jornais, diários, cartas, charges, pinturas, quadrinhos, dentre outras. Investe-se, principalmente, nas fontes iconográficas, no sentido de reconhecê-las como representações do passado (GUIA PNLD, 2017, p. 84).

Na coleção, as situações de preconceito contra afrodescendentes e povos indígenas são debatidas em sua historicidade, o que possibilita ações de questionamento e repúdio a tais práticas. Essas questões são tratadas nos textos e também são exploradas nas atividades e nas imagens, o que pode favorecer a reflexão sobre a afirmação dos direitos desses sujeitos (GUIA PNLD, 2017, p. 86).

A proposta pedagógica da coleção, no que cabe ao uso das imagens, conforme avaliação do Guia, é centrada no caráter documental, na condição das imagens como fontes que substanciam a narrativa proposta. No referido instrumento, na edição de 2020, constam as seguintes sínteses avaliativas: A coleção “incorpora abordagens da história política, social e cultural em defesa de uma sociedade democrática, antirracista e tolerante” (GUIA PNLD, 2020, p. 139).

A obra cumpre o que é requisitado pela BNCC ao conectar objetos de aprendizagem da História com o desenvolvimento de habilidades e competências, segundo princípios de crescente complexidade. Garante, com isso, a progressão de aprendizagens e possibilidades de usos dos conhecimentos históricos na vida sociocultural dos estudantes. Possibilita também conexões interdisciplinares ao estabelecer elos entre realidade passada e presente, História e outras disciplinas - especialmente Geografia e Artes - e articular saberes da vida comunitária (GUIA PNLD, 2020, p. 136).

[...] um dos pontos de destaque da obra é o potencial didático dos exercícios de identificação, análise e interpretação de fontes, bem como a composição de sínteses históricas pelos estudantes, por meio de diferentes linguagens. No Livro do Estudante, as seções Trabalhando com documentos e Lendo Imagem apresentam importantes oportunidades para tais atividades, que podem ser associadas a pesquisas, ampliando a atuação do estudante na construção do seu conhecimento (GUIA PNLD, 2020, p. 140-141).

Conforme sinalizamos, esta coleção didática conta com avaliação invejável pelo Guia do PNLD, aspecto recorrente em todas as edições a partir de 2014.

Feito esse levantamento panorâmico acerca das avaliações das coleções referidas neste texto e algumas análises dos Editais do PNLD, constatamos que ambos os instrumentos não expressam, de modo detalhado, a maneira como os professores devem proceder para a análise das imagens presentes nas obras recomendadas. Em relação às imagens que se referem à retratação da diversidade étnica da sociedade brasileira, conforme critério determinado pelos Editais, o Guia apenas textualiza, elogia essa retratação, sem apontar caminhos para a sua abordagem em sala de aula.

É interessante observar, no entanto, que, conforme as avaliações, as obras didáticas sofrem reformulações constantes a fim de se adequarem às determinações do programa. Esse aspecto é facilmente observado nos volumes das coleções. A esse ponto, é importante salientar também que alguns aspectos propositivos permanecem inalterados nas propostas, atravessando

diversas edições avaliativas, em alguns casos, com poucas alterações; isso demonstra que uma coleção didática, uma vez conquistado espaço no meio ao qual se destina, mantém com o seu público um universo representacional que confere sentido à sua permanência.

No capítulo seguinte, dando continuidade à análise documental, faremos a abordagem dos capítulos sobre a escravidão presentes nos três volumes voltados para o 7º ano do ensino fundamental das referidas coleções didáticas, a partir dos quais apontamos as estratégias didáticas em torno do emprego das imagens da escravidão e das respectivas propostas de leitura. Assim, dessa vez situados na dimensão receptiva, concluímos a abordagem sobre os livros e as imagens da escravidão neles presentes.

#### **4 “VELHAS” IMAGENS, “NOVOS” OLHARES: a presença das imagens da escravidão nos livros didáticos de História**

Ao longo deste texto temos afirmado que enfrentar os desafios nas abordagens das imagens da escravidão no ensino de História pressupõe repensar a maneira como encaramos as imagens e suas potências narrativas. O caminho que vimos apontando é o olhar a partir da cultura visual, por extensivo, educação da cultura visual. No entanto, para conceber uma proposta nesse sentido, como em qualquer área do campo do ensino formal, é necessário que adotemos estratégias, uma vez que não podemos conceber a ação didática de forma despretensiosa.

Dessa forma, objetivamos neste capítulo apresentar uma proposta didática de leitura das imagens da escravidão presentes nos livros didáticos de História do ensino fundamental. Amparados nos pressupostos da cultura visual, que nos propõe novos olhares sobre as imagens, pretendemos apontar sugestões que possam romper com as velhas formas de leitura ancoradas nas abordagens formalistas, que muitas vezes apenas priorizam aspectos formais, reificando o passado como elemento concreto na leitura das imagens.

Conforme vimos afirmando também, as imagens da escravidão, ao adentrarem os espaços escolares por meio dos livros didáticos, exigem dos professores um tratamento metodológico a fim de que sua utilização não se limite apenas ao aspecto ilustrativo da dimensão textual. No entanto, sabemos que os tais livros didáticos, dentro de seus limites, nem sempre oferecem meios adequados para o trabalho pedagógico no qual se explore a capacidade narrativa das imagens que trazem. Quando assim o fazem, apenas apresentam propostas atreladas aos velhos métodos formalistas de leitura.

Salientamos, no entanto, que os estudos da cultura visual têm destacado a necessidade de desenvolvermos maneiras críticas de trabalhar com imagens. A criticidade, a esse ponto, não significa apenas focar as imagens em si mesmas, abordando seus elementos formais do ponto de vista estético, mas sobretudo explorar as experiências visuais dos sujeitos que as veem. Nessa tarefa, não basta apenas entender o que o sujeito extrai de informações de uma imagem, é necessário entender como ele é colocado no “[...] discurso do qual faz parte isto que ele vê [...]” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33). Concebemos, nesse sentido, a nossa proposta de leitura como um novo olhar sobre as imagens da escravidão nas aulas de História do ensino fundamental, de maneira que auxilie os professores no esforço de proporcionarem aos estudantes meios que os

ajudem a pensarem criticamente as posições e os discursos que as imagens trazem ou estabelecem.

Diante do exposto ou, ainda, como forma de justificar nossa proposta didática, passemos à análise das imagens da escravidão empregadas nos livros didáticos e à maneira como são vistas pelos professores que utilizam esses livros em suas práticas docentes em turmas do 7º ano do ensino fundamental. Uma vez compreendidas as percepções dos professores acerca das formas de emprego das imagens, concluímos, então, a nossa abordagem na dimensão receptiva dos livros didáticos.

#### 4.1 Os livros e as imagens da escravidão sob o olhar dos professores

No capítulo anterior, observamos que as coleções didáticas, uma vez parametrizadas pelos instrumentos que corporificam o controle estatal, guardam determinadas características que atravessam, por longos períodos, o crivo de recomendações do PNLD. Nesse sentido, os Guias do referido programa expressam uma espécie de identidade de cada coleção, que, por vezes, exerce influência sobre os professores – destinatários principais dos livros didáticos.

No entanto, conforme também temos destacado, essas propositivas nem sempre se concretizam no espaço das práticas docentes, pois estes são ambientes marcados por singularidades.

Isto posto, neste tópico iremos tratar desse assunto, considerando o universo da pesquisa feita junto aos 12 (doze) professores, conforme relatamos anteriormente.

O quadro abaixo resume as perguntas iniciais do questionário, utilizado como instrumento de coleta de dados, que nos permitiu traçar um perfil profissional dos professores:

**Quadro 1-** Perfil profissional dos professores

PROF.	IDADE	ANO DE GRADUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	COLEÇÃO UTILIZADA	ESCOLHEU A COLEÇÃO
1	33	2012	Entre 10 e 20 anos	História: sociedade & cidadania	Não
2	43	2013	Entre 5 e 10 anos	Araribá Mais: História	Sim
3	46	2001	Entre 10 e 20 anos	História: sociedade & cidadania	Sim
4	29	2020	Menos de 5 anos	Ético	Não
5	30	2018	Menos de 5 anos	Araribá Mais: História	Sim
6	45	2012	Entre 5 e 10 anos	Telaris: História	Sim
7	39	2015	Entre 5 e 10 anos	História: sociedade & cidadania	Não
8	39	2008	Entre 10 e 20 anos	Interativa da CPB	Não
9	38	2010	Entre 5 e 10 anos	Telaris: História	Sim
10	48	2007	Entre 10 e 20 anos	História: sociedade & cidadania	Sim
11	32	2016	Menos de 5 anos	Araribá Mais: História	Sim
12	29	2018	Menos de 5 anos	Araribá Mais: História	Não

Fonte: O autor (com base em dados oriundos do questionário)

Conforme se observa os dados constantes no quadro 1, o grupo de professores de maior experiência no magistério utiliza uma única coleção didática, sendo que esta é fruto de suas escolhas em 2 (dois) casos, justamente os professores da maior faixa etária. Considerando ainda o tempo de magistério, observamos uma assimetria entre as duas coleções mais utilizadas, ambas com 4 (quatro) indicações cada: enquanto a coleção História: sociedade & cidadania é utilizada por professores com maior tempo de experiência, a coleção Araribá mais: História é utilizada por professores com tempo de experiência relativamente pequeno, sendo que o uso desta coleção é resultado de suas escolhas em 3 (três) casos. Em relação à terceira coleção, vê-se que é utilizada por professores com um tempo intermediário de experiência docente.

Os dados nos levaram a pontuar questões interessantes a respeito de quais critérios pesam no momento de escolha de uma coleção didática, de maneira que buscamos entendê-los através de algumas respostas: PROF 2 – “É uma coleção bem avaliada pelo Guia”; PROF 3 – “A coleção está de acordo com a BNCC, tem uma boa diagramação e linguagem acessível”; PROF 5 – “É uma coleção bastante focada em desenvolver as competências leitoras do estudante”. Conforme observamos pelos dados do quadro 1, as respostas correspondem às coleções Araribá Mais: História e História: sociedade & cidadania. As falas deixam evidente que as avaliações constantes no Guia do PNLD e a adequação à BNCC exercem influência na decisão de escolha dos professores, porém, se observa que há um outro elemento que é relacionado ao contexto das suas práticas docentes, que denota o cuidado com a aprendizagem dos estudantes. “Boa diagramação”, “linguagem acessível” e desenvolver “competências leitoras” são aspectos que emergem desse contexto.

Ainda sobre o bloco de questões iniciais, pontuamos como importante para a nossa reflexão os aspectos relacionados ao estudo de imagens na formação dos professores. Em termos percentuais, 75% dos profissionais afirmam não terem tido programa voltado ao estudo de imagens durante a graduação. A situação demonstrada pelos professores permite que pensemos a respeito do contexto de formação docente. O professor de História enfrenta inúmeros desafios numa sala de aula, que, sem sombra de dúvidas, colocam à prova o seu preparo profissional. De acordo com Imbernón (2011), a formação técnica e racional, que apenas gera conhecimento uniforme e nivelador, não cabe mais como único elemento de formação. O autor defende que o conhecimento do docente deve ser adquirido na interação e reflexão, pautado em práticas que se dimensione à realidade dos estudantes, ou seja, que não se desvincule da relação teoria e prática, tampouco, do ideal de profissional docente capaz de analisar questões éticas, sociais e políticas da educação. Dessa forma, defende que a formação profissional docente se dê a partir da escola, que, na sua visão, deve ser uma alternativa de

formação permanente. Nesse sentido, chamamos atenção para o uso das imagens. Charréu (2015) defende que estudar as imagens deveria ser uma das exigências da educação contemporânea, uma vez reconhecida suas influências na construção das subjetividades. Além do mais, o estudo das imagens leva a problematizar as tecnologias de informação e comunicação que, quando não produtoras, são as maiores disseminadoras de imagens que se tornam elementos chaves das “[...] estratégias persuasivas de captura identitária [...]” (CHARRÉU, 2015, p. 177).

É necessário, portanto, que os processos de formação de professores dispensem atenção às imagens, no sentido de superar os obstáculos e potencializar a valorização do trabalho com as imagens visuais no ambiente escolar.

Complementares a essas reflexões, podemos apontar ainda dois dados interessantes relacionados à adequação das propostas de leitura das imagens da escravidão nos livros didáticos e as dificuldades de abordagem dos professores em relação a essas imagens. As respostas apontam que 75% dos professores consideram as propostas de leituras inadequadas e que 83% relatam dificuldades com o trabalho relacionado às imagens da escravidão.

Importa pontuar que se 75% dos professores aponta não ter tido acesso a estudos sobre imagens durante a graduação e que 83% demonstra dificuldades em trabalhar com as imagens da escravidão, por falta de conhecimento teórico, como se explica os 75% que consideram as propostas de leitura dessas imagens inadequadas?

Na verdade, essa assimetria não é nenhum mistério. Os professores sabem o que tais imagens representam, o que elas “tocam” nos seus itinerários de sala de aula, de suas interferências nas suas práticas docentes.

#### 4.1.1 História: Sociedade & Cidadania (Volume II – 7º ano)

Em relação aos usos de imagens, a coleção apresenta diversas propostas de leitura, sobre variados contextos. A preocupação com os recursos imagéticos é significativa, uma vez que as imagens apresentam legendas bem elaboradas e com destaques gráficos que chamam atenção do leitor. Além de bem distribuídas nas páginas, a maioria apresenta tamanho razoável e uma boa distribuição espacial. A atenção é também dispensada ao professor com orientações no Manual do Professor sobre os cuidados na abordagem desses recursos, aos quais categoriza em “imagens fixas” e “imagens em movimento”. As orientações gerais constantes no Manual do Professor reúnem excertos de textos de estudiosos das imagens e, ao final, apresenta uma bibliografia pertinente como sugestão de leitura. Quanto às orientações específicas, relacionadas às imagens fixas (o que nos interessa aqui), o Manual enumera três passos que,



bem observados, não fogem da orientação proposta por Panofsky, embora não conste referências a esse estudioso na bibliografia sugerida. Identificar, analisar e construir hipótese resume o caminho percorrido pelos três passos propostos para o trabalho com as imagens e, a título conclusivo, salienta que “[...] trabalhamos com imagens na sala de aula [também] com três propósitos: a) educar o olhar; b) contribuir para a formação ou consolidação de conceitos; c) estimular a competência escritora” (BOULUS JUNIOR, 2018, p. XV, grifo nosso).

É interessante como o autor concebe a noção triádica na abordagem das imagens, de maneira que esboça a mobilidade didática do uso desses recursos nas aulas de História em três momentos específicos, de acordo com as orientações propostas no Manual do Professor: “no início de um bloco de conteúdos”, “durante a exposição dialogada” e “no início e no final de um bloco de conteúdos” (BOULOS JUNIOR, 2018, p. XV – XVI).

O volume voltado para o sétimo ano, aprovado para o PNLD 2020, é composto por quatro unidades temáticas que formam, ao todo, doze capítulos. Já no segundo capítulo, intitulado “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”, pretende trazer ao estudante um panorama das sociedades africanas anteriores ao século XV, conforme determina a habilidade EF07HI03 da BNCC (2017)<sup>33</sup>.

Com destaque para os bantos e iorubás, o capítulo traz uma série de imagens de personalidades contemporâneas, emplacando uma narrativa interseccional, embora de forma resumida, ao abordar a tradição cultural desses povos como contributivas ao campo linguístico e musical do Brasil.

Observamos que essa narrativa passa a integrar o capítulo desde a edição do PNLD de 2017. Importa observar que as imagens escolhidas comportam um caráter complementar ao texto, cuja intenção é dimensionar o valor da cultura afro-brasileira centrado apenas no aspecto contributivo, portanto, subalternizando-a.

Após a breve exposição do capítulo sobre as sociedades africanas, o livro passa à história europeia, abordando em seis capítulos os eventos políticos e econômicos circunscritos no século XVIII, quando, então, volta a tratar dos povos africanos agora como escravizados na América Portuguesa. Dessa maneira, a temática da escravidão é abordada ao longo de dois capítulos,

---

<sup>33</sup> A BNCC (2017) utiliza um conjunto de nomenclaturas para definir as habilidades a serem trabalhadas em cada etapa de ensino na educação básica. Assim, a exemplo da EF07HI03, o primeiro par de letras indica a etapa de ensino (ensino fundamental), o primeiro par de números se refere o ano ou anos (7º ano), o segundo par de letras indica o componente curricular (História) e o segundo par de números, indica a ordem em que aparece no conjunto das habilidades. A referida habilidade é: “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” (BNCC, 2017, p. 423).

assim intitulados: “Capítulo 9 – América Portuguesa: Colonização” e “Capítulo 10 – Africanos no Brasil”.

Os dois capítulos em questão trazem uma carga imagética considerável, porém, apresentam uma singularidade, se comparados aos de outras coleções didáticas que tratam da mesma temática: o uso de ilustrações gráficas, algumas aparentemente feitas exclusivamente para a obra, outras reproduzidas, a começar pela forma estilizada do engenho colonial (Fig. 5).

**Figura 5-** Representação gráfica de um engenho colonial  
**Engenho colonial**



Fonte: História: sociedade & cidadania, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

É oportuno lembrar que as ilustrações gráficas, por terem, na maioria das vezes, um caráter de elaboração exclusivo para a obra, são mais emblemáticas que outros recursos imagéticos por exporem uma intencionalidade direta na construção da narrativa didática. No caso da ilustração acima, não obstante a dimensão deletéria da escravidão, há a transmissão de uma aparente harmonia; não se denotam conflitos ou resistências no seio das relações constituintes do contexto tratado. Tal efeito é complementado quando se observa a ilustração seguinte, complementar à primeira (Fig. 6).



**Figura 6 – Representação gráfica do trabalho no engenho**

### O trabalho no engenho



Fonte: História: sociedade & cidadania, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

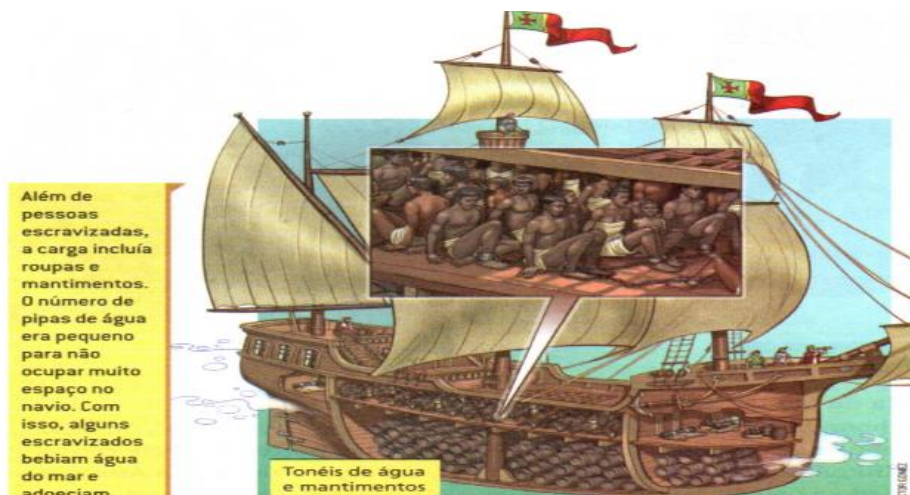
Ao ocuparem integralmente as páginas, as duas ilustrações (aqui também reproduzidas de forma avantajada para que possamos ler os boxes explicativos) demonstram a visão pela qual o livro interpreta a escravidão no Brasil e não é necessário esforço interpretativo para que se compreenda o quanto reiteram um olhar sob o conjunto narrativo que compõe o capítulo; há pouca ênfase na dimensão castigo/violência, conforme se observa pela representação dos sujeitos: tipos de constituição física sadia, expressões suaves e inseridos em um processo de mobilidade laboral colaborativo, cuja dinâmica é reforçada pelos boxes textuais.

A forma detalhada das ilustrações sobre o papel dos escravizados na sociedade, aliada à narrativa textual que compõe o restante do capítulo e ao conjunto imagético distribuído de

maneira estratégica, deixa claro a tônica da integração racial que, para lembrar Gilberto Freyre (2006), seria única na América.

Ao longo dos capítulos há duas passagens voltadas para a abordagem da dimensão violenta da escravidão: a primeira, relacionada ao tráfico, denominada “A travessia” (Fig. 7), exhibe uma ilustração gráfica centralizada na página que lembra a famosa litografia colorida “Negros no fundo do porão”, de Rugendas (Fig. 8).

**Figura 7** – Representação gráfica de um navio negreiro



Fonte: História: sociedade & cidadania, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

A ilustração gráfica demonstra um certo descompasso por não conter nos corpos representados as marcas do ocorrido, exemplo da obra de Rugendas, conforme podemos observar comparando as duas imagens.

**Figura 8** - Negros no fundo do porão, Jean Moritz Rugendas



Fonte: Wikipédia



Não obstante a situação degradante, as cenas em ambas as imagens denotam passividade; não há conflitos ou angústias, ao contrário, há um ar pacífico, um “silêncio” que contradiz o “momento”.

A segunda passagem, denominada “Alimentação e violência” (Fig. 9), adota a ótica interseccional, fazendo um percurso da prática da violência no contexto escravista às manifestações de fenômenos culturais na atualidade, que se relacionam à música enquanto protesto e instrumento de denúncia nos movimentos negros no Brasil. É interessante a operação pretendida, porém, bastante resumida. A máscara de Flandres<sup>34</sup>, que é o elemento de intersecção nesse passado/presente, simboliza não apenas a negação da alimentação como castigo, mas também o implemento de “[...] um senso de mudez e de medo [...]” (KILOMBA, 2019, p. 33).

**Figura 9** – Integrantes da banda feminina Didá



Fonte: História: sociedade & cidadania, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

Neste ponto, sentimos a necessidade de uma abordagem mais profunda sobre as formas de resistência que se configuravam durante a escravidão e como se manifestam na atualidade.

Quanto ao uso das imagens da escravidão feitas por pintores europeus no século XIX, tradicionalmente utilizadas pela historiografia didática no Brasil, há poucos registros no volume, priorizando-se registros atuais na forma de fotografias e ilustrações gráficas, conforme sinalizamos. Ao longo dos dois capítulos, há apenas duas imagens de autoria de Debret, uma de Rugendas, uma de Henry Koster e uma de Henry Chamberlain. Em tais imagens as relações

<sup>34</sup> A máscara de flandres, feita com uma espécie de chapa de aço, era um instrumento que servia para cobrir o rosto todo ou somente boca, mantida presa por um cadeado que era trancado por detrás da cabeça. Dessa forma, servia para que os escravizados não comessem das plantações, engolissem pepitas de ouro nas minerações e também para evitar que eles ingerissem terra para tirar sua própria vida. Kilomba (2019) analisa esse instrumento através de uma metáfora que representa o silêncio, partindo do ato físico para o simbólico: “simboliza política sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “Outras/os”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (KILOMBA, 2019, p. 33).

retratadas não se referem às formas explícitas de violências do regime escravista; é oportuno observar, no entanto, que estão em sintonia com o “esquema” gráfico-visual que abre a narrativa sobre o trabalho escravo na colônia (Figs. 5 e 6).

Ao tratar do trabalho escravo na Colônia a narrativa adota um tom conciliador: destaca de maneira detalhada o papel ocupado por escravizados, porém, sobrepõe aspectos positivos como contributivos para a sociedade brasileira. Para que tal construção tome o efeito discursivo pretendido, há sempre o emprego de imagens correlatas, como se observa nas figuras 10 e 11.

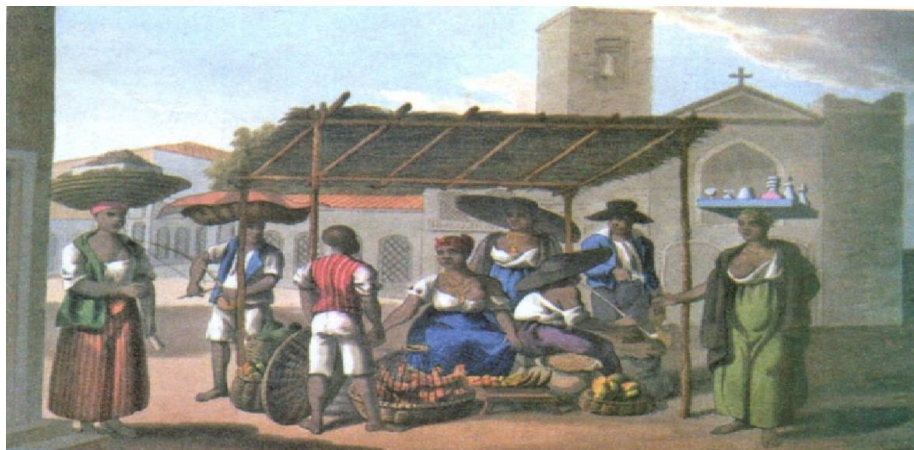
**Figura 10** – Negros vendendo carvão e negras vendendo milho, Debret



Fonte: História: sociedade & cidadania, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

O escravizado, em “História: sociedade & cidadania”, é um sujeito pacífico e submisso tal como retratado nas imagens. Esse é um feito que, particularmente, salta aos olhos, uma vez que as imagens de escravizados de ganho se destacam e impõem ao estudante leitor a interpretação sugerida, conforme se observa na atividade, ao final do capítulo (Fig. 11).

**Figura 11** – Uma banca de Mercado, Chamberlain



Fonte: História: sociedade & cidadania, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

Nessa atividade, a leitura da imagem “Uma banca do mercado”, de Henry Chamberlain e John Clarke, é guiada a partir do seguinte questionamento: “Que aspecto da imagem nos leva a acreditar que a condição social das escravas de ganho era melhor do que as que trabalhavam no campo?” Neste ponto é interessante destacar que o uso da expressão “melhor”, da maneira como qualifica a narrativa da situação das escravizadas de ganho, soa estranha para a abordagem das relações urdidas na ordem escravocrata na Colônia. Importa compreender, para além das intencionalidades, que as relações nesse contexto eram múltiplas e complexas, porém, tratá-las de forma qualitativa escamoteia a violência que, mesmo não explícita, se manifesta nas suas formas simbólicas.

Ainda sobre essas duas imagens, é importante ressaltar que ambas impõem uma repercussão no presente, pois escancaram uma desigualdade social que, historicamente, se configura com ressonância nas relações étnico-raciais no Brasil. Ao não fazer essa ponte, a narrativa descuida do olhar do estudante e de sua capacidade de análise do seu meio social.

Por fim, a resistência à escravidão.

“História: sociedade & cidadania”, ao tratar da resistência no contexto da escravidão na Colônia, o faz com referência as suas diversas formas, porém, adota um tom ameno e resumido. Há apenas duas imagens (Figs. 12 e 13) que abordam o assunto: uma fotografia retratando jovens – na sua maioria homens – praticando capoeira e uma ilustração gráfica referente ao Quilombo dos Palmares cujos tipos físicos se assemelham aos da ilustração que aborda o trabalho no engenho (Fig. 6).

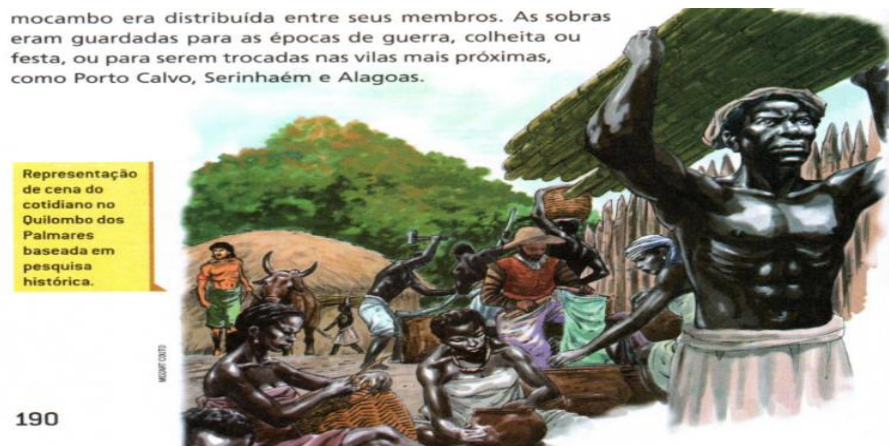
**Figura 12 – Jogo de capoeira**



Fonte: História: sociedade & cidadania, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)



**Figura 13** – Representação gráfica de cena no Quilombo dos Palmares



Fonte: História: sociedade & cidadania, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

Compreendemos a resistência como um entre os importantes conceitos a serem trabalhados na temática da escravidão negra no Brasil. Primeiro, porque há, ainda, a necessidade de um desenraizamento de concepções estáticas ou ideias polarizadas, de maneira que possibilitemos o deslocamento do olhar para aspectos das sociabilidades, que se configuram na forma de tensões, conflitos, relações familiares, além das dimensões simbólicas e rituais. É necessário, portanto, falar de uma cultura da resistência! Em segundo lugar, compreendendo que falamos da perspectiva do livro didático de história como ferramenta que legitima a ação social pelo ato de instruir, a resistência escrava é condição importante para a abordagem da identidade étnico-racial, no sentido de fortalecimento da autoestima, portanto, um caminho para a autorreferência das populações negras na atualidade.

A narrativa da resistência, pela sua importância, deveria ser melhor trabalhada, cabendo, inclusive, o uso de outras imagens interseccionais.

As imagens sob os olhares dos professores que utilizam a coleção

Quando indagados sobre como percebem as imagens da escravidão presentes no livro, os professores recorrem a denominativos relacionados a formas de poder. As palavras “estereótipo”, “passividade” e “submissão”, nas suas falas, são qualificativos de como os sujeitos estão representados. Assim, para o PROF 1 "as imagens acabam por reforçar estereótipos sobre a população afrodescendente", ótica reforçada pelos demais professores: "são repletas de estereótipos sobre a população afrodescendente e aos africanos escravizados" (PROF 3), "O acervo imagético representa uma visão estereotipada do negro", (PROF 7).



Segundo Bhabha (1998, p. 105), o estereótipo é “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido...” Nesse sentido, o estereótipo serve às relações de poder que demarcam posições privilegiadas a determinados grupos sociais, uma vez que essa necessidade de repetição conduz a legitimação e a afirmação do que é mais interessante a quem o profere. Isso nos faz lembrar as narrativas didáticas sobre a escravidão negra no Brasil, que não fogem à lógica da submissão e castigo, conforme observamos nas análises dos livros didáticos e na fala dos professores.

Um outro aspecto que nos chamou atenção é quando o PROF 10 mobiliza a linguagem: "O termo utilizado no livro é africano escravizado e não escravo africano". Esse aspecto é também destacado pelo Guia, desde a edição de 2008, conforme observamos no capítulo anterior, se configurando, portanto, como uma marca positiva na narrativa da coleção. Segundo Fiorin (1998, p.53), a linguagem é criadora da imagem do mundo e também criação desse mundo, pois ela reflete a realidade proveniente das práticas sociais. Nesse sentido, é entendida como produto social e histórico.

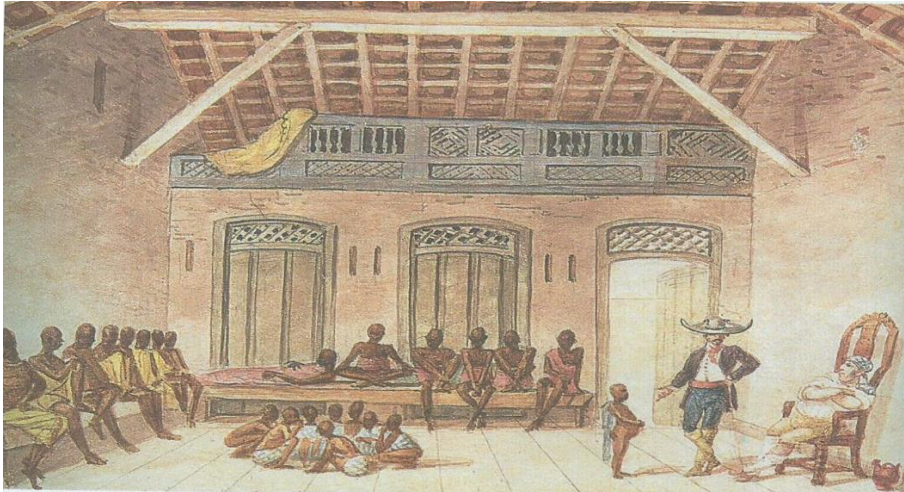
Pontuamos que as observações dos professores encontram ressonância num espaço amplo de debate. Nas últimas duas décadas emergiu uma grande preocupação no sentido de rever a maneira como o negro e o seu papel na história do país vem sendo discutida nas narrativas didáticas. Nesse contexto, o desempenho dos movimentos negros é de importância fundamental no levantamento de pautas que vêm coincidindo em mudanças na legislação, na implementação de políticas públicas e na mudança do currículo oficial da educação básica no Brasil. Por tais demandas, espera-se que a história de negros e negras no Brasil, embora perpassada pelo estigma da escravidão que aqui perdurou por mais de trezentos anos, receba o devido reconhecimento e seja positivada.

#### 4.1.2 Araribá Mais: História (Volume II – 7º ano)

O volume é composto por oito unidades temáticas que formam, ao todo, vinte e um capítulos. A temática da escravidão é abordada de forma fragmentada ao longo de quatro unidades temáticas, assim intituladas: “Unidade V - A colonização da América” (03 capítulos), “Unidade VI - A economia açucareira” (02 capítulos), “Unidade VII - A expansão da América portuguesa” (03 capítulos) e “Unidade VIII - A mineração no Brasil colonial” (03 capítulos). Observamos, de início, que a temática da escravidão ocupa um espaço maior em relação ao livro da coleção anterior, no entanto, não notamos uma presença considerável de ilustrações gráficas. Os 11 capítulos que compõem as unidades apresentam uma carga imagética

considerável, com destaque para obras de Debret, Rugendas e Frans Post. Notamos também que é praticamente inexistente algum tipo de proposta de leitura desses recursos direcionada ao estudante/leitor, de maneira que a construção narrativa de alguns capítulos, considerando o conjunto texto/imagem, é bastante controversa à primeira vista. Como exemplo observamos a imagem (Fig. 14) presente no capítulo 13, que trata do início da colonização portuguesa:

**Figura 14** – Mercado de escravos na rua do Valongo, Debret



Fonte: Araribá Mais: História, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

Dois aspectos são interessantes nessa imagem de autoria de Debret: o contexto temporal de sua produção e a sua estética higiênica, que se apresentam como estruturantes na construção didática da narrativa. Assim, o elemento imagético, datado do século XIX, é relacionado a um tema que remonta ao século XVI, sem que para isso se apresentem ressalvas ou algum tipo de consideração, exceto a legenda descritiva que o acompanha.

O texto é enfático na dimensão econômica, nas dinâmicas da produção do açúcar, ao ponto de a imagem em destaque figurar independente, despartada, pois as implicações que a mesma sugere apontam, preferencialmente, para uma outra ordem: o comércio de pessoas e as múltiplas relações implicadas em torna dessa prática que, no século XIX, já eram bastante diversificadas e complexas.

Observamos que a maneira como esta imagem está disposta atenta para a determinação do Edital (PNLD, 2020) ao se “equilibrar” na página com uma proporcionalidade relevante. A relevância, nesse caso, se impõe como elemento conclusivo ao texto, contribuindo assim para um “quadro harmonioso” de leitura. Para isso, a estética higiênica da imagem tem a sua contribuição, uma vez que denota um nível de “organização” afeito à dinâmica do trabalho de produção açucareira.

Tais aspectos carecem do olhar atento do professor no sentido de não permitir que o

estudante/leitor naturalize a narrativa, mas que se atente para o fato de que o livro a fabrica intencionalmente a fim de cumprir alguma determinação que, nesse caso, é a habilidade EF07HI14, imposta pela BNCC.

Em “A economia açucareira”, unidade VI do volume em questão, encontramos o maior número de referências à temática da escravidão negra. No entanto, os capítulos 14 e 15, intitulados, respectivamente, “O principal negócio da colônia” e “Os holandeses no Nordeste”, abordam de forma bastante resumida a complexidade do trabalho escravo na colônia. Imbuídos em trabalhar as habilidades da BNCC<sup>35</sup>, apresentam, ao todo, 11 imagens relacionadas à temática, em sua maioria paisagens retratando propriedades com destaque para as estruturas dos engenhos de açúcar, cuja autoria é atribuída ao pintor holandês Frans Post.

Nessa unidade as imagens não são acompanhadas de propostas de debate que instiguem o estudante/leitor para a problematização das relações construídas nesse contexto, porém, é oportuno compreender que algumas têm um valor cognitivo que extrapola a ordem pretendida no texto. Um aspecto interessante, pelo teor contraditório entre imagem e texto, é quando o capítulo 14 aborda a resistência no contexto das relações escravistas na colônia, ilustrando a página com a imagem Habitação de negros, de Rugendas (Fig. 15).

**Figura 15** – Habitação de negros, Rugendas



Fonte: Araribá Mais: História, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

Conforme nos detemos na leitura da página, podemos observar facilmente que a imagem atribuída a Rugendas constitui um quadro à parte, desapartada da ótica textual; a ênfase dada ao caráter violento das relações escravistas na forma de “castigos físicos”, instrumentos de

<sup>35</sup> As referidas habilidades são as seguintes: EF07HI10, EF07HI13, EF07HI14 e EF07HI16.

tortura, como “chicotes”, “algemas”, “correntes”, “palmatórias” e a não perfilhação dos sujeitos não são elementos contemplados na dimensão imagética. Não obstante, a imagem obtém centralidade e é oportuna para se construir outros referenciais do contexto.

A imagem “Habitação de negros”, ainda que fuja da dimensão textual, à primeira vista, traz uma visão suave da escravidão através dos seus elementos constitutivos. A luminosidade e o movimento dos sujeitos na cena principal, sob um olhar vigilante ao alto (que parece enquadrar a cena), até certo ponto pode contemplar a dinâmica do castigo/submissão, no entanto, um olhar questionador poderá levantar novos elementos advindos das práticas cotidianas ali sugeridas. Novamente, a exemplo da anterior, essa imagem pode conduzir para a necessidade de uma abordagem desprendida do viés formalista, uma vez considerados os sujeitos imbuídos em suas lógicas de relações internas, construídas e negociadas no seio de suas dimensões familiares.

Apesar de abordar as práticas de resistência, que são vistas de forma genérica, a ótica do texto não foge à regra do castigo/submissão, uma vez que à família escrava, como núcleo de resistência, não é dada nenhuma referência. Há, nesse sentido, um silenciamento da imagem.

O capítulo ainda estende a abordagem da resistência escrava à identidade cultural e à religiosidade, destacadas em três pequenos parágrafos. O teor reduzido dessas especificidades tão caras para o reconhecimento e valorização das histórias das populações negras no Brasil encaminha para o entendimento de serem algo dado aos sujeitos, o que, de certa forma, não contribui para que o estudante compreenda os sujeitos como protagonistas de suas ações. O texto que fecha o subtítulo “Religiosidade e resistência” permite esse entendimento: “As religiões africanas eram vistas pelos católicos como feitiçaria. Para evitar a perseguição da Igreja, os africanos passaram a associar suas entidades religiosas a santos católicos, o que preservava, ao menos em parte, suas tradições” (p. 161). Essa condição subalterna é explícita nas abordagens, seguindo a lógica de exposição das imagens. Às diversas dimensões que remetem aos sujeitos escravizados (trabalho, resistência, práticas culturais), não são dadas relevância de caráter protagonista, ou seja, embora tratem de ações, na forma de resistir e preservar, ao sujeito, no entanto, é dado o papel de o outro e, nessa condição, mesmo em face de sua ação, é obliterado do seu papel de ser ativo, denotado apenas na sua condição de passividade.

A proposta de abordagem da escravidão do Araribá Mais: História segue o caráter pragmático das habilidades da BNCC. Mesmo quando pretende encaminhar debates em torno de especificidades narrativas e interpretativas, não foge dessa orientação. Esse feito é demonstrado na sessão “Em debate” onde pretende encaminhar o estudante/leitor para o



exercício comparativo entre duas sínteses assimétricas sobre a escravidão (um trecho da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre e um outro da obra *A escravidão reabilitada*, de Jacob Gorender)<sup>36</sup>, permeadas pela imagem “Um jantar brasileiro” de autoria de Debret (Fig. 16).

**Figura 16** – Um jantar brasileiro, Debret



Fonte: Araribá Mais: História, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

Esse, de fato, é um dos poucos encaminhamentos de leitura imagética no livro, uma vez que considera a imagem como elemento de reflexão.

A fim de manter o alinhamento à BNCC, através do exercício comparativo, pragmático, conforme a habilidade pretendida, a proposta encaminha à imagem um papel remissivo à ótica do primeiro autor (Gilberto Freyre); tem, portanto, uma intencionalidade e, nesse contexto, não instiga ao debate, nem mesmo traz informações relativas à sua produção, apenas cumpre um papel reforçador, confirma uma narrativa. O estudante, possivelmente, é induzido pela lógica comparativa e quantitativa a concordar com tal autor.

#### Os olhares dos professores sobre as imagens presentes na coleção

Quando inquiridos sobre como observam a presença das imagens da escravidão na coleção, os professores deixam claras as suas percepções sobre o que os incomodam. O PROF 2 sinaliza sobre “a necessidade de explicar de forma mais detalhada, a resistência desses

<sup>36</sup> As duas referências, distantes no aspecto temporal, são antagônicas do ponto de vista teórico. Em “A escravidão reabilitada” (1990), Gorender contraria as narrativas fincadas nos pressupostos interpretativos da escravidão no Brasil, principalmente a partir da publicação de “Casa Grande & Senzala” (1930), de Gilberto Freyre.

indivíduos, relativizando o papel de submissão total”. A fala do professor é reativa às imagens da escravidão e extensiva às narrativas textuais do livro didático que, de forma recorrente, impõem a ótica discursiva pautada na figura do sujeito escravizado passivo e submisso.

A constatação do professor, conforme se observa, encontra ressonância na historiografia recente da escravidão no Brasil, pois sabemos há muito se reclama a atenção para o foco interpretativo da escravidão sedimentado pela resistência. A resistência, nessa via de interpretação, é apartada da visão de ruptura por meio de fugas e da formação de quilombos e ganha o status de negociação e estratégia. Esse deslocamento do olhar, que orienta a visibilidade para aspectos das sociabilidades, que se configuram na forma de tensões, conflitos, relações familiares, além das dimensões simbólicas e rituais, tem, de certa forma, exercido influência nas narrativas didáticas, porém, de uma maneira que não rompe com a ótica da subalternidade.

Chalhoub (1990, p. 42) é enfático ao afirmar que “[...] a violência da escravidão não transformava os negros em seres incapazes de ação autônoma, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis [...]”. As relações de dominação, nesse sentido, são de natureza complexa e uma visão unilateral, marcada apenas pelas vontades senhoriais, não se sustentaria, uma vez reconhecidos os espaços de negociação entre escravizados e senhores.

À família escrava, outro foco de estudos dessa corrente historiográfica, é voltado um grande número de estudos. A ênfase nas estratégias de negociação obedecendo condicionantes de ambos os lados – do escravizado e do domínio senhorial – é a tônica defendida por Slenes (2011) em um de seus importantes estudos, contextualizado no sudeste brasileiro. No argumento do historiador, é inegável o caráter bilateral nas negociações que sedimentavam as relações dentro do sistema escravista naquele contexto, no sentido de que a afronta dos escravizados aos limites que lhes eram impostos forçava o recuo dos senhores pela garantia da segurança, tanto no aspecto social quanto à continuidade do empreendimento econômico. E mais, segundo o autor, ao abrir mão da estratégia da “estranheza” entre os escravizados, os senhores permitiram que estes, de fato, “se encontrassem” (SLENES, 2011, p. 57). Esse encontrar-se seria o fomento à reprodução de identidades africanas no seio do sistema escravista.

Com o crescimento das pesquisas em nível de pós-graduação no Brasil, um grande contingente de trabalhos sedimentou o novo campo historiográfico da escravidão no país. O volume considerável de trabalhos centrados na família escrava, no pós-abolição e na diáspora endossa os estudos dessa abordagem e consolida o rompimento definitivo do binômio violência-escravidão como via interpretativa hegemônica. A escravidão é incontestável, mas a

atenção para a necessidade de se abordar o cotidiano, as lutas, acomodações, que consistiam da tensa relação social nesses contextos, além de mudar a órbita da perspectiva dos senhores, substancia de sentido histórico a existência desses homens e mulheres na história do país.

Isto posto, compreendemos que nos livros didáticos de História – que são ferramentas que legitimam a ação social pelo ato de instruir – a resistência deveria ser um dos mais importantes conceitos a ser trabalhado nas temáticas da escravidão negra no Brasil, do pós-abolição e das configurações das relações étnicas no Brasil atual, uma vez compreendida como condição para o fortalecimento da autoestima, portanto, um caminho para a autorreferência das populações negras na atualidade.

Em sua fala, o PROF 5 vê as imagens da escravidão como algo que remete a “uma temática sensível” pela carga de significados que carregam. Com isso, sinaliza que almeja dominar algumas práticas de leitura”. A fala do professor é acompanhada pelos demais (PROF 11 e PROF 12), substanciando suas dificuldades em torno do que essas imagens representam e interferem, “pela situação degradante” que “gera desconforto entre os estudantes”.

É importante pontuar que os professores falam situados em um contexto histórico vivenciado atualmente no Brasil em que se pauta a necessidade de, a partir das relações étnico-raciais, implementar demandas permanentes de combate ao racismo e às desigualdades e que, com isso, se promova o reconhecimento e o respeito à diversidade de etnias que povoam o território brasileiro. No entanto, é sabido – e isso explica a preocupação dos professores – que a permanência de uma realidade específica de discriminação e preconceito racial camuflada, às vezes, na construção e aceitação de mitos, como o da democracia racial, tem determinado lugares de subordinação às pessoas negras.

A partir do exposto, compreendemos que as falas dos professores remetem, na verdade, a uma constante negociação diante do que é imposto pelas imagens e o livro didático e ao que aderem na apreensão das realidades experienciais no tempo presente de si e do outro – os estudantes. Portanto, é nítido o sentido de interferência que as imagens provocam nas suas práticas pedagógicas.

#### 4.1.3 Telaris: História (Volume II – 7º ano)

As duas edições da coleção anteriores ao PNLD de 2020 (aprovadas pelo programa de 2014 e 2017), visto que esta é a coleção mais jovem entre as utilizadas, apresentam estruturas semelhantes, sem grandes modificações.

Ambas as edições apresentam a mesma estrutura de organização dos conteúdos,

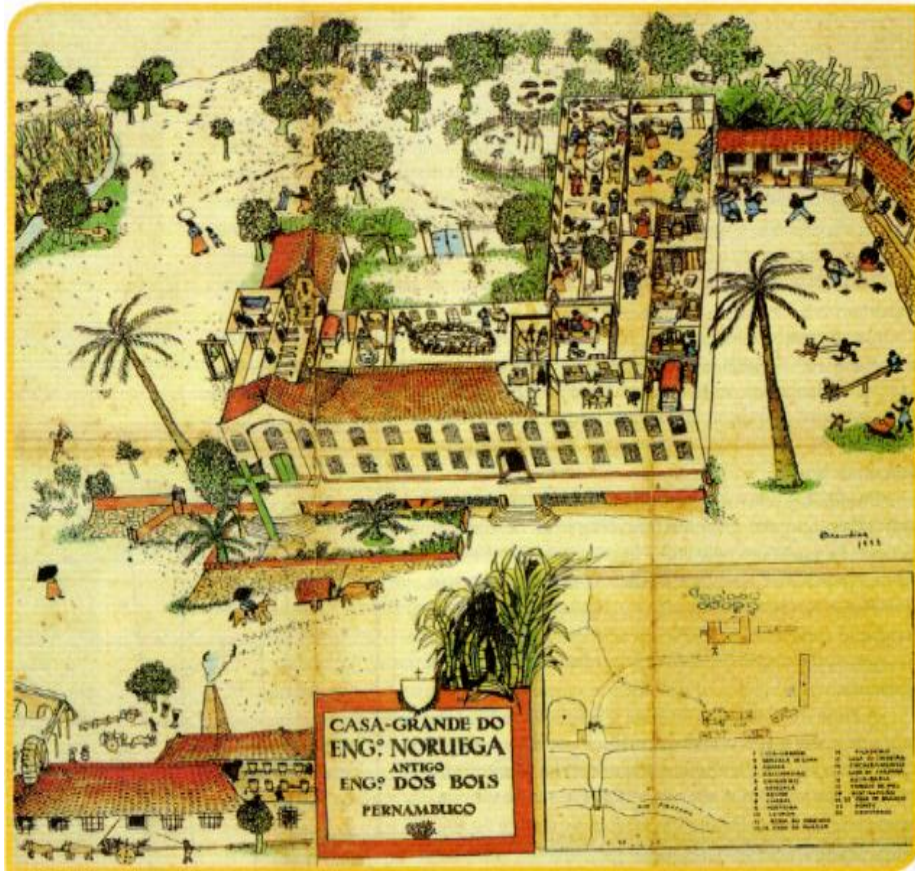
compreendendo 4 unidades formadas por 12 capítulos, ao todo. Na abertura do capítulo 9, com ligeira modificação textual e imagética entre as duas edições, é apresentado o objetivo do capítulo: estudar a escravidão desde a África, algumas formas de resistência e a formação da sociedade brasileira. Antes, no entanto, são narradas situações de trabalho análogo à escravidão envolvendo imigrantes: a primeira edição traz o registro de um imigrante paraguaio e a segunda de uma fábrica de costura com trabalhadores bolivianos, ambos os casos ocorridos em São Paulo. A proposta didática se apresenta, então, interligando diferentes contextos e questionando o presente, cuja prática se configura em diante. Apesar da narrativa seguir uma estrutura linear, os capítulos trazem três seções com propostas de trabalhos em que o leitor/estudante é instigado a refletir sobre o presente: “Diálogos”, “Nosso mundo hoje” e “Hora de refletir”.

Os demais capítulos seguem a mesma estratégia discursiva: começam com a apresentação de um fato atual, intercalam historicamente a temática e, em seguida, apresentam o objetivo do capítulo. Essa é uma estratégia bastante observada em outras coleções didáticas, embora, claro, se diferencie em textos e imagens. No entanto, uma particularidade da coleção, que a distingue das demais desde o seu lançamento, se refere ao uso das imagens. Os três capítulos que tratam da temática da escravidão apresentam um total de 76 páginas, onde estão inseridas 63 imagens (na edição de 2014) e 78 páginas, com emprego de 52 imagens (na edição de 2017). Os capítulos em questão apresentam um forte apelo imagético, com destaque para os recortes extraídos de uma “imagem condutora”. Esse conceito, adotado a partir da edição de 2017, pressupõe a condução da narrativa textual, considerando elementos presentes na imagem. Nesse sentido, a proposta da coleção constitui leituras guiadas de imagens das quais as cenas recortadas servem como elementos comprobatórios dos fatos narrados. A título de exemplo, observemos as construções narrativas que compõem partes dos capítulos 10 “A sociedade do açúcar” e 12 “Em busca do ouro” (figs. 17, 18 e 19).

No primeiro caso, a reprodução da aquarela “Casa-grande do engenho Noruega” de Cícero Dias, que ilustra a obra “Casa-Grande & Senzala” de Gilberto Freyre, é utilizada como destaque (“imagem condutora”) e é recortada em cinco partes com o objetivo de, ao mesmo tempo, forjar e comprovar a narrativa textual. Nesse caso, o retrato social que Gilberto Freyre criou da sociedade colonial brasileira, representado na imagem condutora, se impõe como modelo único de leitura.



**Figura 17** – Casa do Engenho Noruega, Cícero Dias



Fonte: Telaris: História, edição PNLD 2014 (Vol. II, 7º ano)

**Figura 18** – Casa do Engenho Noruega, Cícero Dias (Recortes)

**A Z**

**Primogênito:** o primeiro filho de um casal.

senhor. Mas a historiografia mostra que existiam casos de **eng por mulheres**, embora o mais comum fosse essa responsabilidade. Estudos recentes também revelam que, nos primeiros construções não eram tão suntuosas como as que viriam a ser. Eles costumavam ser de taipa com telhados de sapé. Começaram a surgir a partir do século XVII.

Em geral, toda a sociedade açucareira vivia na casa do engenho: mulher, filhos e empregados. A mulher era responsável por sua aprovação. A mulher cabia a supervisão dos trabalhos também realizados por cativos, e o cuidado com a educação dos meninos eram preparados para administrar a propriedade (**primogênito**), e as meninas costumavam ser educadas para o bom casamento arranjado pelo pai.

O senhor de engenho controlava a vida política da região nas câmaras municipais e indicava protegidos seus, com o apoio dos políticos, para ocupar postos nos serviços públicos municipais. Próximo à casa-grande encontrava-se a capela, localizada na vida colonial brasileira. Nela se realizavam batizados e casamentos, demonstrando a forte presença da Igreja católica na vida do engenho. Na imagem que estamos trabalhando, uma grande casa-grande, que tem em seu lado esquerdo uma capela (

**O trabalho nos engenhos**

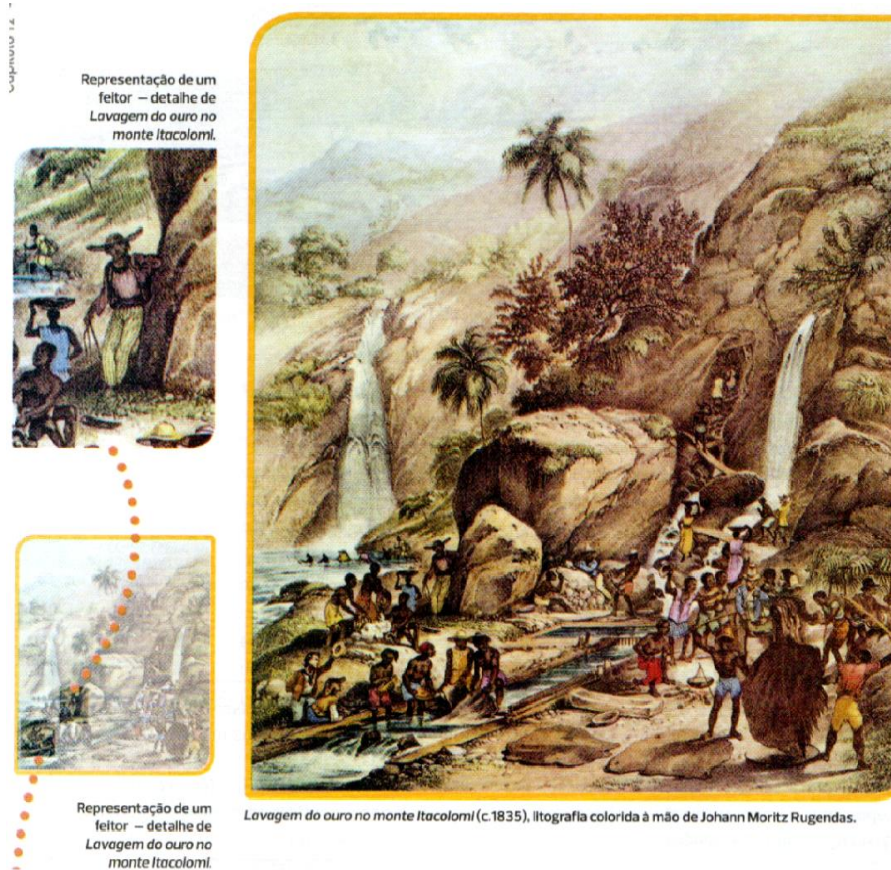
Outro espaço do engenho era a senzala. Em geral era onde ficavam os cativos quando não estavam trabalhando

Fonte: Telaris: História, edição PNLD 2014 (Vol. II, 7º ano)



Em um segundo exemplo a estratégia é repetida com a reprodução da litografia “Lavagem do ouro no monte Itacolomi”, de autoria de Rugendas, cujos recortes são utilizados com o mesmo propósito: construir a narrativa textual; os dez recortes, utilizados na forma de “zoom”, estabelecem o diálogo “perfeito” entre a “imagem condutora” e o texto, compondo, assim, um quadro de leitura cuja função é a de criar o sentido de verdade.

**Figura 19** – Lavagem do ouro no monte Itacolomi (Rugendas) com recortes



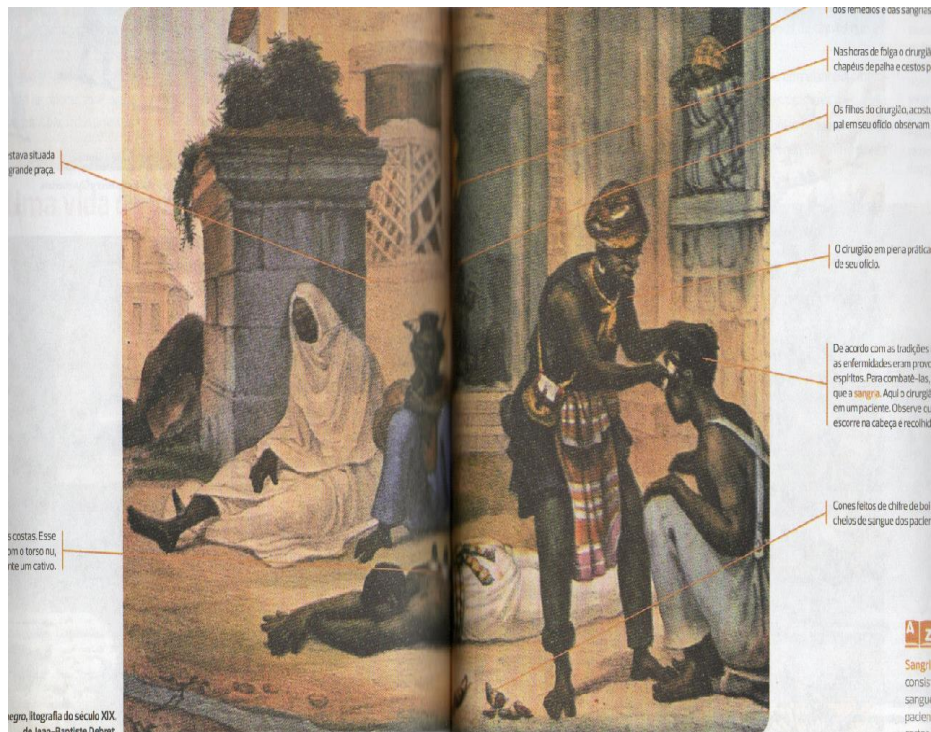
Fonte: Telaris: História, edição PNLD 2014 (Vol. II, 7º ano

As estratégias narrativas a partir de imagens condutoras se repetem integralmente em ambas as edições, com destaque também para a sessão “Olho vivo” em que é feita uma leitura descritiva da imagem (fig. 20).

Essa estratégia de leitura chama atenção para aspectos relevantes na composição da imagem e, no caso de imagens relacionadas à escravidão, pretende dar visibilidade a práticas e ofícios desempenhados por sujeitos escravizados. A intenção, ao que parece, pretende abordar de forma positiva a história desses sujeitos, dando-lhes relevância; no entanto, não se observam propostas que encaminhem o estudante a compreender os saberes dos povos africanos como impactantes na formação social do país. As técnicas mostradas na imagem são descritas como

algo dado por portugueses e espanhóis, não sendo, portanto, saberes já consolidados pelos africanos em suas vivências de origem.

**Figura 20** – Um negro cirurgião, Debret



Fonte: Telaris: História, edição PNLD 2014 (Vol. II, 7º ano)

Esse aspecto, que podemos entender como invisibilização dos sujeitos, é observado no conjunto formado pelas 4 (quatro) imagens de que tratamos até agora e que se refere ao aspecto laboral na Colônia. As imagens conduzem a indagações sobre o conhecimento de técnicas diversas (de construção, metalurgia, medicina) que não são contempladas na narrativa textual.

Quanto à edição aprovada pelo PNLD de 2020, a coleção sofre uma mudança profunda em seu aspecto gráfico e pedagógico, acompanhada pela troca de autores, conforme sinalizamos. Seguindo as orientações da BNCC, preocupada com a formação de competências, as estratégias de leitura e construção narrativa a partir de imagens condutoras é abolida, mantendo pouca semelhança com as edições anteriores.

No livro voltado para o 7º ano, duas propostas, ambas com emprego de imagens, nos chamaram a atenção: o “Projeto roda de conversa: o racismo no Brasil atual” e a “Sessão Lendo imagem”.

O “Projeto roda de conversa: o racismo no Brasil atual” é ambientado em dois momentos (abertura e conclusão), concebido na forma de roda de conversa, no qual se observa a utilização de imagens de autoria de Debret nos dois momentos específicos. À primeira vista, as imagens pretendem encaminhar o debate no intuito de desvelar possíveis permanências advindas da

condição de escravizadas das populações negras, mas não apenas nessa perspectiva; para tanto, apresenta imagens interseccionais, buscando ampliar a visão para outras ramificações recentes que permeiam analogia à escravidão.

Como o título sugere, o projeto encaminha os estudantes para o debate, que deve ser efetivado após o trabalho de pesquisa. Embora os passos a serem seguidos nas atividades não se encaminhem a partir das imagens, não podemos ignorar que estas, da maneira como estão dispostas na proposta, têm a função de direcionar a pesquisa do estudante.

Junto aos encaminhamentos descritos para a pesquisa, é disponibilizada ao estudante uma listagem com diferentes sites que abordam o racismo, assim como, ao professor, são descritas orientações no Manual do professor, enumerando os passos a serem seguidos e as explicações dadas aos estudantes.

O planejamento das atividades, na abertura do projeto, enumera cinco etapas, das quais destacamos a seguinte:

4 - Além da pesquisa e da entrevista, você [o estudante] adotará outro método investigativo para compreender o racismo no Brasil atual, que é o trabalho de campo. Você deve ir a algum lugar de grande movimento comercial em sua cidade: pode ser um shopping ou uma rua conhecida pelo intenso comércio. [...]. No lugar escolhido, você deve observar alguns aspectos da estrutura social do local: como ela é dividida? Os cargos são ocupados por brancos e negros na mesma proporção? Essas são algumas perguntas destinadas a orientar sua análise. Caso não seja possível ir aos lugares propostos, você deve fazer essa pesquisa observando a presença de pessoas negras na mídia, ou seja, em telejornais, novelas e afins. [...] (VICENTINO, VICENTINO, 2018, p. 151).

Entendemos esse ponto como profícuo para a reflexão dos estudantes/leitores, no sentido de que os encaminha para a habilidade de relacionar diferentes temporalidades, apontando semelhanças e compreendendo as permanências de estruturas do sistema escravista que perduram na atualidade brasileira. Outrossim, a proposta permite que os estudantes deem sentido às suas ações, sujeitos imersos em realidades distintas pelas dimensões do que convivem, leem, veem e ouvem e, a partir das observações e discussões posteriores, possam encaminhar a compreensão do racismo como meio estruturante da sociedade<sup>37</sup>, levando em consideração a complexidade do conceito.

A imagem de Debret, na abertura da proposta, ao que parece, tem tal pretensão! É interessante observar que, em capítulo imediatamente posterior à proposta, que aborda a

---

<sup>37</sup> Para Sílvia Almeida (2018, p. 38), o racismo é estrutural, pois se manifesta em “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. [...]”.

atividade mineradora na colônia, o estudante é desafiado a fazer um exercício interpretativo a partir de uma imagem atual representando trabalhadores em um garimpo:

1. A imagem representa a exploração do trabalho humano em uma cena atual. Quais são as semelhanças e as diferenças entre esta fotografia e as imagens de trabalhadores do período colonial do Brasil mostradas em outros capítulos?
2. Em sua opinião, quais são os grupos sociais mais desfavorecidos no país atualmente? (VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 236).

Ao se referir à proposta, o Manual do Professor é enfático sobre a necessidade de o professor estimular os estudantes a tais interseccionalidades, o que nos parece bastante apropriado ao trabalho com a temática da escravidão e às imagens a ela relacionadas.

Para o encerramento, um novo conjunto de orientações, 6 (seis) no total, dentre as quais destacamos:

- 1- O envolvimento de pessoas da comunidade em que você [o estudante] vive é muito importante. Por isso, é interessante que algumas delas sejam convidadas a participar da roda de conversa. Entre os que podem ser convidados estão os professores e funcionários da escola, seus familiares, pessoas com quem vocês tiveram contato nas entrevistas, etc. [...] (VICENTINO, VICENTINO, 2018, p. 234).

Novamente, pontuamos como profícua, neste ponto, a proposta, uma vez que pressupõe relevância ao trabalho desenvolvido pelo estudante.

Ao final, é proposto um exercício interpretativo compreendendo um conjunto textual e imagético. A imagem utilizada na proposta, cujo título é “Feitores Castigando Negros”, de autoria de Debret, a exemplo da gravura “Negros no fundo do porão”, de Rugendas, figura com destaque na escrita didática da História da escravidão no Brasil, estando presente nas coleções ao longo das edições do PNLD. Porém, com a readequação dos livros didáticos, por força dos critérios em observância aos princípios da Lei 10.639/2003, a partir da edição do PNLD de 2011, nota-se uma relativa descontinuidade do uso dessas imagens, dentre outras que expressam violência explícita.

No entanto, quando utilizadas nas edições recentes, observa-se que há uma certa preocupação quanto ao encaminhamento de propostas interpretativas, pelas quais o livro se baseia em argumentos de autoridade, através da comparação com sínteses de autores renomados na historiografia. Nesse caso específico, à imagem “Feitores castigando negros” foi dado um tratamento gráfico, reduzindo-se suas dimensões. Isso nos faz lembrar que o efeito pretendido a partir de imagens condutoras, cujas cenas recortadas orientam a construção da narrativa didática nas primeiras edições da coleção, é aqui empregado a partir de outro procedimento: reduz-se a imagem, deixando evidente o diálogo a partir dos sujeitos em primeiro plano. Dessa forma, a construção didática pretendida é alcançada: a imagem se adequa ao binômio



violência/passividade, confirmada pelo olhar comparativo ao texto “A dura condição do escravizado” de Darcy Ribeiro. (Fig. 21).


**Figura 21** – Recorte da página 225 do livro *Telaris: História*

**A dura condição do escravizado**

[A rotina do escravizado] era sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga, e, quando chamava atenção, recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, no furo de seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados [...]. Se fugia e era apanhado, podia ser marcado com ferro em brasa, tendo um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, em dias de agonia [...].

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008. p. 107 e 108.



Feitores castigando negros, aquarela de Jean-Baptiste Debret, 1828.

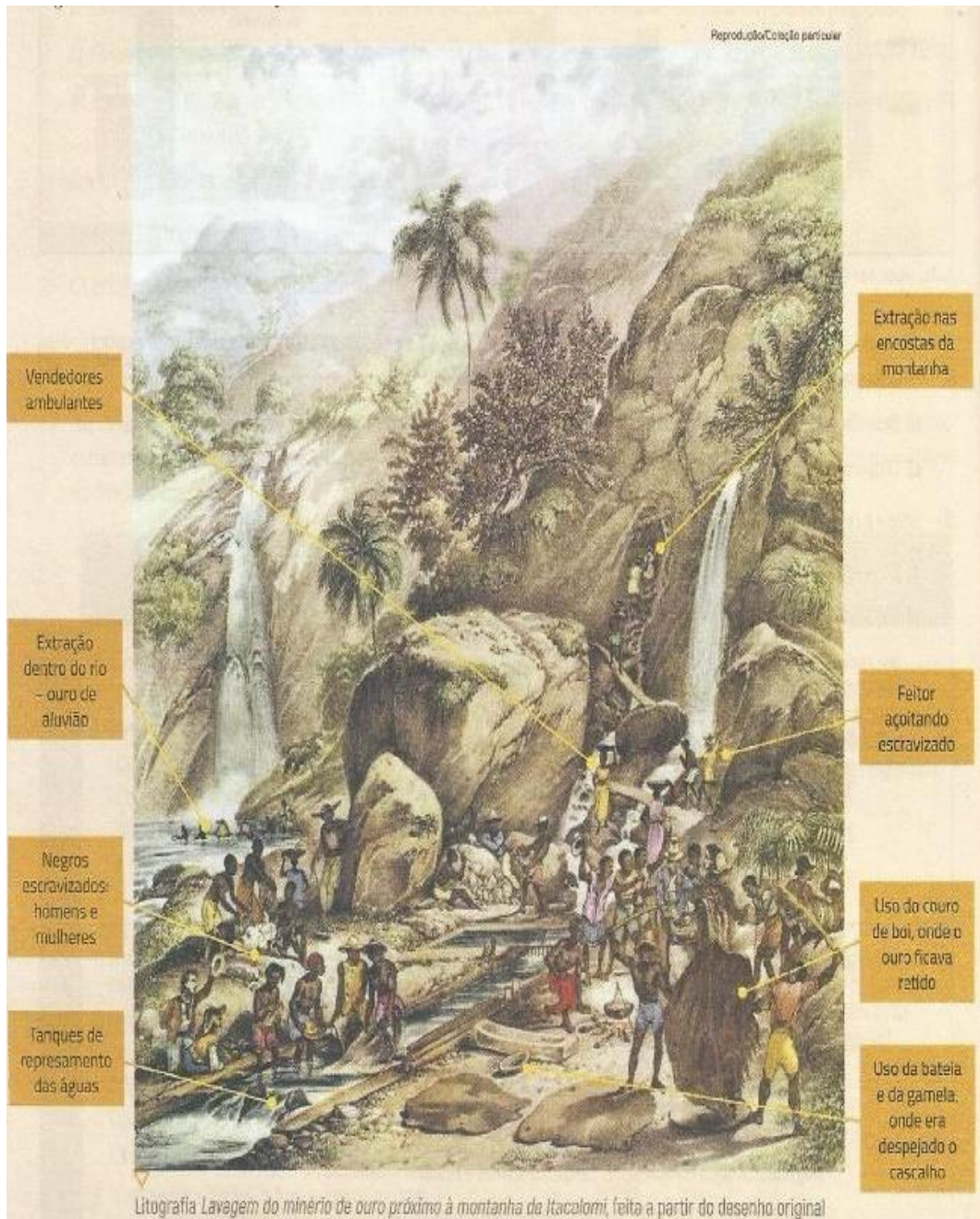
Fonte: *Telaris: História*, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

A outra proposta presente na edição de 2020 é a sessão “Lendo imagem”, que substitui a sessão “Olho vivo” (presente nas edições passadas). Se nas edições anteriores a sessão “Olho vivo” mantinha o foco em elementos significativos da “contribuição” dos sujeitos escravizados à história do país (Fig. 21), na sessão “Lendo imagem”, da edição de 2020, essa não é a tônica, embora seja possível, considerando as imagens utilizadas.

Assim, às duas imagens que compõem esta sessão é atrelada uma proposta de caráter formalista e instrutiva, dada ao fato de que a leitura expressa da primeira impõe um roteiro para a segunda (Fig. 22 e 23).



**Figura 22** – Recorte da página 248 do livro Telaris: História

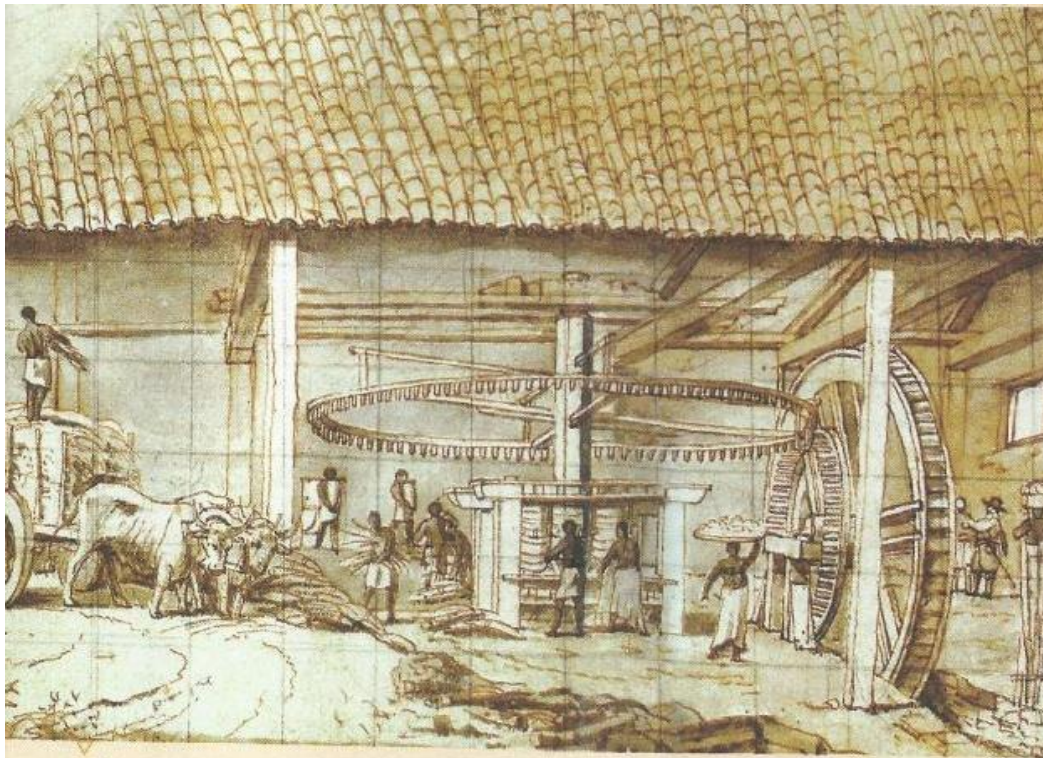


Fonte: Telaris: História, edição PNL D 2020 (Vol. II, 7º ano)

A proposta encaminha a leitura partindo da litografia “Lavagem de ouro próximo à montanha Itacolomi” de Rugendas, em que os sujeitos envolvidos no processo de extração de ouro são nominados em boxes destacados. Feita a leitura guiada da primeira imagem, o estudante é levado à abordagem de um detalhe da obra “Engenho de açúcar no Brasil” de Frans Post, desta vez, guiado por um questionário para que identifique sujeitos e elementos presentes na imagem (Fig. 23).



**Figura 23** – Recorte da página 249 do livro *Telaris: História*



Detalhe da obra *Engenho de açúcar no Brasil*, desenho aquarelado sobre papel, com traços de carvão, de autoria de Frans Post, de 1640.

### Identifique a representação

- 1▶ Repare na imagem. Qual atividade está sendo representada?
- 2▶ Quem é o autor do desenho acima?
- 3▶ O que você sabe sobre esse artista?
- 4▶ É possível identificar o local onde essa atividade era desenvolvida?

### Analise os elementos da imagem

- 5▶ Quais sujeitos estão sendo representados? O que cada um está fazendo?
- 6▶ Quais etapas da atividade você consegue identificar?
- 7▶ Com base no que viu no capítulo 12, você consegue identificar o maquinário utilizado?

### Levante hipóteses sobre o contexto

- 8▶ Essa gravura representa um aspecto de uma estrutura social e econômica mais ampla. Procure indicar os outros componentes dessa estrutura.

Fonte: *Telaris: História*, edição PNLD 2020 (Vol. II, 7º ano)

Como podemos observar, a leitura sugerida se apoia no método de Panofsky (explicado anteriormente), de maneira que os comandos “Identifique a representação”, “Analisar os elementos da imagem” e “Levante hipóteses sobre o contexto” são níveis equivalentes ao que se pode ver, saber e concluir.

Aos sujeitos representados, não obstante o caráter protagonista evidente, é dada pouca relevância. A proposta de abordagem a partir dos níveis de compreensão, na forma de questionário, é preocupada com a identificação dos elementos formais. Uma vez que tais



elementos estão evidentes, acreditamos que as duas imagens em questão poderiam ser melhor aproveitadas se abordadas a partir das trocas culturais que existiram em torno do desenvolvimento dos ofícios e das técnicas empregadas nesses espaços, de maneira que o estudante possa levantar inferências em torno das relações observáveis no seu meio social.

As imagens sob os olhares dos professores que utilizam a coleção

A exemplo da anterior, notamos, em relação a esta coleção, que os professores apontam “incômodo” e “desconforto” como reações observáveis nos estudantes. Tais reações estão relacionadas à temática sensível da escravidão e à relevância das suas formas de visualidade nos livros didáticos. “Me preocupo com a reação dos estudantes ao observá-las”, alerta o PROF 6, compreendendo que tais imagens são capazes de despertar sentidos naqueles que as veem.

Rüsen (2012, p. 50), ao discutir a aprendizagem histórica, alerta que “[...] o sujeito que aprende não é apenas receptivo, mas, sim e também, sempre construtor do seu conhecimento”. Por sua vez, Hernandez (2011, p. 33) afirma que ao buscarmos compreender a relação entre uma imagem e o expectador, é importante entender “[...] onde o sujeito é colocado e fixado pelo discurso do qual faz parte isto que ele vê [...]”. Trazendo essas reflexões para o espaço da sala de aula, significa entender que a dimensão pedagógica construída nesse ambiente não comunga de um vazio, mas reflete princípios de um determinado espaço e tempo históricos, que, por seu turno, são constantemente recontextualizados pela prática singular de professores e estudantes. Dessa forma, as subjetividades dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem é algo que está em evidência constante e vinculado ao mundo real das experiências vividas pelos sujeitos.

Em outro momento, os professores se referem à forma como as imagens da escravidão são por eles percebidas. “Há uma clara intenção de conduzir o olhar do estudante”, pondera o PROF 9; “As imagens são colocadas como representações que comprovam as informações textuais”, argumenta o PROF 6, cujo raciocínio é complementar ao do PROF 9: são “complementares ao texto, confirmam a ótica defendida”.

As falas dos professores, na verdade, denotam preocupação com o olhar reducionista com que os livros didáticos trabalham as imagens da escravidão, demarcados pela ausência de propostas de leituras que encaminhem de maneira crítica o trabalho pedagógico com essas imagens.

“Sei que podem ter visões diferentes sobre os temas e internalizar estereótipos de forma induzida”, observa o PROF. 9; “Percebo o quanto as crianças negras se sentem incomodadas”, complementa. Inferimos acerca dessas mensagens que os professores não se referem aos

estudantes como sujeitos que veem as imagens e disso apenas extraem informações, mas como, de alguma forma, se posicionam, daí a natureza do incômodo. A esse ponto, é possível entender a difícil tarefa enfrentada pelos professores! Num momento em que desenvolver atitudes em conjunto com os estudantes ante as diferenças de cor, de gênero, de culturas é fundamental para defesa de uma sociedade democrática, antirracista e tolerante.

Uma outra mensagem que nos chamou bastante atenção foi quando o PROF 6 disse que lembra de “uma imagem bem comum, que trata da Família Patriarcal.” Nessa fala, possivelmente, se refere à pintura de autoria de Debret (Fig. 24), cuja reprodução é bastante comum nos livros didáticos. A sua fala, no entanto, não denota apelo ao valor estético ou artístico da imagem, mas a sua potência enquanto produtora de significados e discursos que ressoam a partir de demandas atuais. A partir da imagem em questão, a fala do professor mobiliza crítica à posição da mulher no Brasil, que desde a colonização, evidencia a família patriarcal como matriz de nossa organização social. Longe de uma evidência conformista, sua fala vai ao encontro dos estudos de gênero, que têm demarcado na atualidade, um dos desafios do ensino de História.

**Figura 24** - Funcionário público saindo de casa com a família, Debret



Fonte: Ensinar História

De acordo com Louro (1997, p. 25), “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros”. Sendo o gênero suscetível às mudanças históricas, compreendemos que a referência à imagem sobre a família patriarcal, presente na fala do professor, implica em desnaturalizar padrões de comportamentos entre

homens e mulheres na atualidade e, por conseguinte, deslegitimar estigmas impostos àqueles/as que escapam a tal modelo familiar.

#### **4.2 Para além dos livros: a proposta didática como produto da análise das imagens da escravidão**

Veiga (2009, p. 38) afirma que “pensar a prática não é pensar somente a ação pedagógica na sala de aula”. A autora defende que na formação docente se priorize reflexões sobre as ações pedagógicas, de maneira que a busca por fontes de informações, as mais diversas possíveis, seja uma constante. Essa busca, no entanto, deve se efetivar de forma autônoma e crítica. Isso significa que a formação docente não se esgota no ambiente de formação acadêmica, pois é, na verdade, um processo que se solidifica nas interações entre os sujeitos nos espaços escolares.

Dessa forma, o processo pedagógico nunca ocorre de maneira unilateral. Nesse sentido, concordando com Carvalho (2005, p. 185), segundo o qual “a motivação para aprender está ligada ao sentido provocado pelo ato de ensinar”, compreendemos que os professores são sempre detentores de olhares críticos sobre a realidade social, sobre a escola, seu cotidiano e entorno a fim de criarem as condições adequadas para que os estudantes construam conhecimento. Esse viés pressupõe o estudante como sujeito da educação e não como objeto e que o processo pedagógico, que se configura na ação docente, guarda uma indissociável relação com o mundo real. Nesse sentido, compreendemos o processo pedagógico no campo da prática, ou seja, um conjunto de práticas pedagógicas, que

[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo (Franco, 2012, p. 173).

Entendendo a configuração das práticas pedagógicas nessa perspectiva, a autora salienta ainda que estas “se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição” (FRANCO, 2012, p. 173). Portanto, considerando as imagens da escravidão presentes nos livros didáticos, entendemos que o processo pedagógico, que se configura na ação didática, transita nessa tríade.

Com isso em mente, criamos um produto educacional, que se configura como uma proposta didática, em formato e-book, ao qual intitulamos “**Imagens da escravidão em livros didáticos de História**: proposta de leitura para o ensino fundamental – anos finais” (Fig. 25), que pode ser acessado pelo seguinte link:

<https://1drv.ms/b/s!AtlzcnPqbt1PgVUEmq54LWJODuH5>

**Figura 25-** Capa do produto educacional



Fonte: Elaborada pelo autor

A proposta está contida em um livro digital (E-book) desenvolvido com intenção de auxiliar os professores no trabalho docente sobre o uso das imagens da escravidão, sugerindo algumas possibilidades de abordagens com imagens presentes nas coleções didáticas apontadas na pesquisa. Pretendemos, afinal, que a temática seja objeto de reflexões na prática dos docentes, motivando-os para a abordagem das imagens, respeitando suas autonomias; nesse sentido, a proposta não se constitui de um guia. Por não se enquadrar nessa característica, são apresentadas sugestões didáticas, acreditando que, a partir delas, os professores possam ampliar seus repertórios de abordagens. Nesse sentido, espera-se que os professores evidenciem novas reflexões e enriqueçam o trabalho pedagógico com as imagens em sala de aula proporcionando, dessa forma, que os estudantes desenvolvam uma capacidade crítica de análise e leitura, sem

que para tanto abram mão das formas tradicionais, mas que exercitem outras formas de linguagem, no caso as imagens. Espera-se que, através da proposta, os professores possam auxiliar os estudantes a questionarem e a desconstruírem discursos.

Apesar de ser um material voltado aos professores, utilizamos uma linguagem simples e didática, apontando, inclusive, quais habilidades constantes na BNCC (2017) podem fundamentar o trabalho com as imagens da escravidão, de maneira que os profissionais atentem em adequarem suas possíveis atividades didáticas aos instrumentais que orientam seus itinerários em seus espaços de prática docente.

Em relação ao layout, o produto é diagramado em orientação tipo retrato e tamanho personalizado de 16,9 X 24,9 cm.

Quanto à estrutura textual, é organizado em títulos e subtítulos, conforme o quadro seguinte:

**Quadro 2 – Estrutura textual do e-book**

Apresentação
1 – O que é leitura de imagens?
2 – Imagens e ensino de História
2.1 – A BNCC e as áreas de Arte e História no ensino fundamental
2.2 – As imagens da escravidão na escrita didática da História
3 – Leitura das imagens da escravidão nas aulas de História
3.1 – Sugestões didáticas
4 – Palavras finais
Referências

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, o e-book oferece um texto dinâmico e leitura acessível e oportuna aos professores em sala de aula. É oportuna porque, como proposta didática voltada para a educação básica, é também centrada na compreensão de que as escolas, enquanto instituições, são permeadas por relações sociais e políticas e, uma vez assim compreendidas, são espaços onde ocorrem reelaborações de saberes, de práticas e valores. Nesse sentido, é cabível entender que no ensino de História, que não se configura pelo acúmulo de informações, mas sim pela adesão a uma dimensão crítica diante do conhecimento, devemos manter uma postura que encaminhe os estudantes a reconhecerem-se como seres pensantes, políticos e culturais.

A partir do exposto entendemos que nossa proposta para o ensino de História é, na verdade, uma ferramenta que propicia aos professores trabalharem a autonomia dos estudantes, exercendo o protagonismo na construção de suas aprendizagens. Nesse sentido, as sugestões didáticas encaminhadas estão relacionadas com o propósito de integração e participação dos mesmos enquanto sujeitos ativos.

De forma preliminar, na “Apresentação” fazemos as saudações ao leitor, esclarecemos que a temática está relacionada ao uso de imagens no ensino de História, com recorte para as imagens da escravidão presentes em livros didáticos de História do ensino fundamental. Informamos também a perspectiva teórica que fundamenta as sugestões didáticas, bem como a pretensão do produto, em geral.

Nos dois títulos iniciais, discutimos noções teóricas básicas do uso de imagens enquanto recursos relevantes para o ensino de História. No primeiro, “O que é leitura de imagens?”, retomamos as discussões em torno dessa prática (abordada no primeiro capítulo desta dissertação) e apresentamos, de forma sucinta, os códigos e os níveis de compreensão pertinentes à semiótica e à cultura visual, respectivamente.

Consideramos importante retomar essas discussões no e-book por uma razão prática, uma vez que, por ser um material dessa dimensão, é oportuno que os professores o tenham pela facilidade do manuseio, em caso de necessitarem de consultas rápidas a respeito dos fundamentos da proposta e, dessa forma, não sobrecarreguem ainda mais suas rotinas de trabalho.

No segundo título, “Imagens e ensino de História”, apresentamos breves discussões sobre a importância das imagens enquanto recursos pedagógicos para o ensino da disciplina de História no espaço escolar. Em seguida, apresentamos as noções de eixos norteadores das áreas de Arte e História no ensino fundamental, de acordo com a BNCC (2017) e selecionamos algumas habilidades que consideramos pertinentes para o trabalho com as imagens. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as imagens da escravidão na escrita didática da História.

A partir do terceiro título, “Leitura de imagens da escravidão nas aulas de História”, encaminhamos as sugestões didáticas. As sugestões de abordagens das imagens da escravidão, levam em consideração os estudos de Sueli Franz (2003), a partir dos quais apresentamos o “esquema” de orientação do trabalho pedagógico com as imagens (quadro 3). Uma vez compreendido o campo a que cada âmbito de compreensão transita, o professor terá melhor domínio na elaboração de suas atividades ou exercícios de leitura das imagens, podendo inclusive mobilizar os estudantes para debates e leituras mais aprofundadas.

**Quadro 3** – Âmbitos de compreensão das imagens e suas referências

ÂMBITO DE COMPREENSÃO	REFERÊNCIAS
Histórico/antropológico	Aos contextos (produção e recepção) e suas interconexões. O que a imagem diz sobre os sujeitos representados; os motivos e intenções da produção; o que o expectador compreende do contexto e do modo de vida dos sujeitos representados.
Estético/artístico	À compreensão da imagem enquanto sistema de representação. O que saber da cultura estética e artística que gerou a imagem; o que a imagem representa, ou tem representado, até hoje.
Biográfico	À aproximação da imagem com o expectador. O que a imagem diz sobre a sua vida, individual e social; que referências do meio social ajudam a compreender a imagem.
Crítico social	Ao meio social (problemas da sociedade). Como a imagem ajuda a interpretar o meio social? Como a imagem leva a discutir noções pertinentes ao mundo em que vivemos.

Fonte: Elaborado pelo autor (adaptado de Frans, 2003)

Cada sugestão didática está organizada de maneira metodológica para que possa contribuir para aulas dinâmicas e significativas, mobilizando a autonomia, o protagonismo dos estudantes e a ação docente como aspectos indissociáveis na construção do conhecimento. Lembramos, no entanto, que não se trata de um percurso pronto e acabado, pois é necessário que os professores, com base em seus conhecimentos, experiências e vivências de leituras (e quando acharem necessário), encaminhem o trabalho com outras imagens, conceitos e leituras, respeitando as singularidades de seus espaços de trabalho. Isto posto, é possível que as tarefas sugeridas sejam feitas em uma duração de duas aulas, porém, sugerimos três, principalmente quando de início, considerando que os estudantes ainda não estão familiarizados com esse tipo de atividade. Um outro ponto importante a ser considerado é que as sugestões didáticas não necessariamente devem ser aplicadas em um único ano do ensino fundamental (o que a rigor seria para o 7º ano, uma vez que as imagens foram retiradas de livros desse seguimento), mas



também no 8º ano, pois os livros dessa série escolar também apresentam uma carga significativa de imagens sobre a escravidão no Brasil, que devem ser abordadas.

Roteiro geral das atividades sugeridas no e-book “Imagens da escravidão em livros didáticos de História: proposta de leitura para o ensino fundamental – anos finais”.

Metodologicamente, cada tarefa segue um percurso organizado em quatro momentos:

**1º momento:** diz respeito ao trabalho prévio, ao planejamento do professor, que compreende os seguintes passos (Fig. 26):

- **Definição do objetivo:** procedimento imprescindível a qualquer atividade didática, mobiliza a ação didática em torno dos elementos a serem trabalhados. Geralmente, está relacionado a um conceito chave.

- **Escolha da imagem:** feita de acordo com o conceito definido no objetivo.


- **Definição dos conceitos a serem mobilizados pelos estudantes:** são definidos como forma de orientar os estudantes, de maneira a permitirem uma ressignificação do olhar sobre a imagem. Através dos conceitos, podem questionar a narrativa textual, fazerem perguntas e comparações, evidenciarem o que está (ou não) implícito na imagem. O cuidado na escolha dos conceitos nesse momento deve levar em consideração a capacidade intelectual dos estudantes, ou seja, devem ser palavras que fazem parte do universo vocabular da turma.

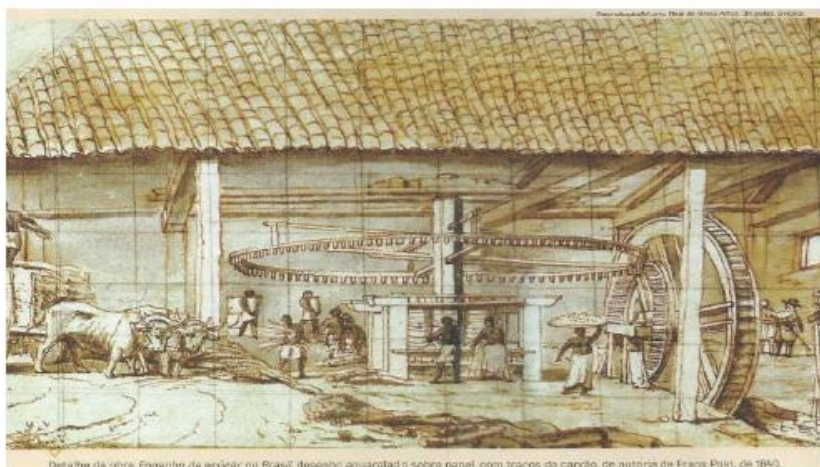
**Figura 26** – Recorte da sugestão didática

Engenho de açúcar no Brasil (detalhe), Frans Post, 1640.  
Onde está presente: Livro didático Telaris: História (p. 249)

---

Conceitos a serem mobilizados pelos estudantes





Detalhe da obra Engenho de açúcar no Brasil, desenho aquarelado e sobre papel, com traços do carvão, de autoria de Frans Post, de 1640.

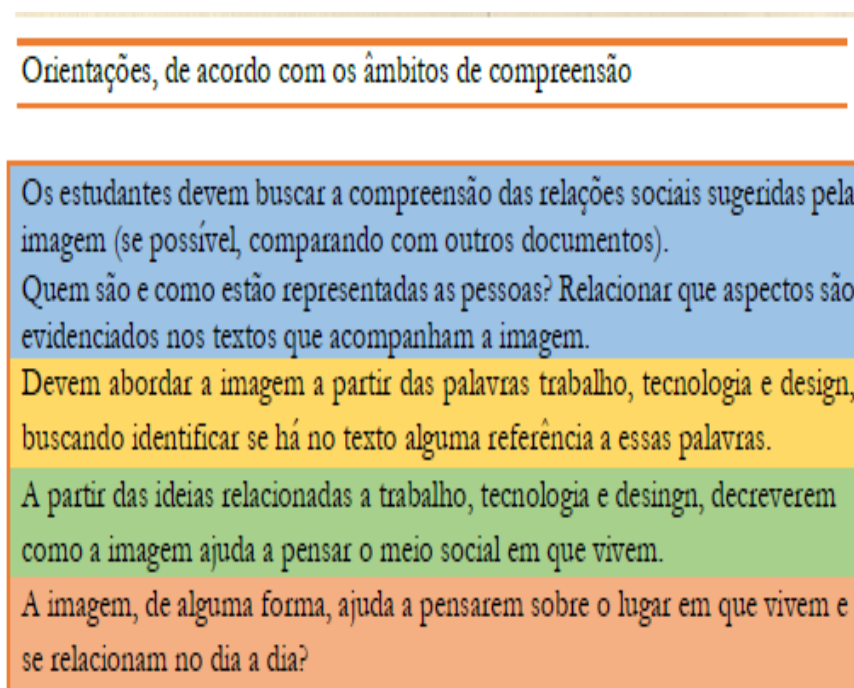
Fonte: Elaborada pelo autor



**2º momento:** corresponde ao trabalho pedagógico em sala de aula. De posse da imagem (ou imagens, dependendo da necessidade), os estudantes devem proceder às análises, orientados pelo professor. Para tanto, o professor, previamente, deve elaborar intervenções na forma de perguntas ou propostas dissertativas, de acordo com os âmbitos de compreensão: histórico/antropológico, estético/artístico, biográfico e crítico/social (Fig. 27).

Deve-se estar atento quanto à mobilização dos conceitos pelos estudantes, pois, conforme frisamos, é a partir deles que irão ampliar os olhares sobre as imagens e questionarem as invisibilidades presentes no conjunto narrativo do livro didático. Para tanto, não é necessário que se atenham em conhecer os quatro âmbitos, pois estes são de conhecimento do professor para que se oriente na elaboração das perguntas.

**Figura 27** – Recorte da sugestão didática



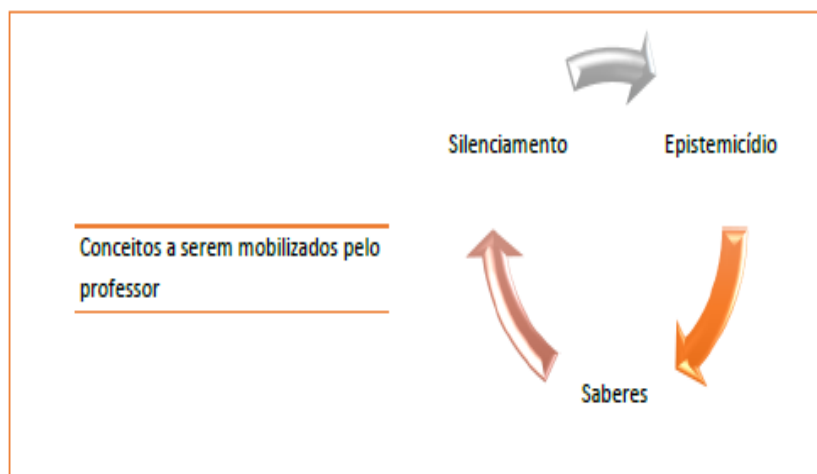
Fonte: Elaborada pelo autor

Uma vez elaboradas as perguntas, que devem levar os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico, é importante entender também que o momento pode ser aproveitado em diferentes dinâmicas: trabalho individual ou em grupos, na forma escrita ou oral (debates, relatos de experiências). Dessa forma, o professor garante um ambiente mais dinâmico e envolvido na construção e ressignificação dos saberes entre todos.

**3º momento:** compreende um momento intermediário de intervenção do professor, após as análises dos estudantes. É propício para o docente trabalhar novas leituras, através do emprego de conceitos, provavelmente ainda desconhecidos da turma (Fig. 28).

### Figura 28 – Recorte da sugestão didática

A partir do trabalho preliminar dos estudantes, o professor deve conduzi o debate, no qual poderá mobilizar os seguintes conceitos:



Fonte: Elaborada pelo autor

O professor pode trabalhar os conceitos a partir de recursos do tipo slides, vídeos, pequenos textos, mas também (e principalmente) através do diálogo, apontando as aproximações com as abordagens e conclusões dos estudantes, que, a partir daí, poderão ampliar seus repertórios na construção de saberes críticos na leitura das imagens.

**4º momento:** este momento corresponde à avaliação, que deve ser concebida no processo, considerando o desempenho dos estudantes como protagonistas de suas aprendizagens ao longo de cada atividade desenvolvida. No entanto, pode também ser estendido para uma atividade de culminância, após a realização de várias atividades. O professor poderá organizar, em comum acordo com a turma, uma forma de socialização a exemplo de: roda conversa, debates ou seminários, exposição de pinturas feitas pelos estudantes com releituras das imagens analisadas ou exposição de trabalhos de pesquisas de temas específicos que remetem a aspectos silenciados nas narrativas dos livros (por exemplo, técnicas e saberes africanos que podem ser abordados a partir de diversas perspectivas – na gastronomia, na construção de moradias, na medicina...). O ideal aqui é que o professor dê aos estudantes a oportunidade de romperem com a visão que impõe aos saberes africanos apenas o caráter contributivo e passem a vê-los como bases da formação social do Brasil.

Para finalizar este percurso metodológico, é importante lembrar que o “esquema” proposto para as sugestões didáticas no e-book não é de todo exclusivo para o trabalho com as imagens da escravidão. Na verdade, poderá trazer resultados satisfatórios com relação a outros tipos de imagens, como, por exemplo, os personagens dos desenhos animados, quadrinhos,

propagandas veiculadas pela mídia em geral, entre outras, considerando que o campo que abarca as visualidades é amplo e se converte no espaço da sala de aula não apenas nos livros didáticos, mas também, quase sempre, nos acessórios de usos particulares dos estudantes, professores e comunidade escolar, em geral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a escrita deste texto, perseguimos o objetivo de apontar contribuições da cultura visual para a leitura das imagens da escravidão no ensino de História, considerando, para tanto, os livros didáticos como meio de circulação e de recepção. A escolha da cultura visual como campo teórico se deu por entendermos que assim poderíamos desenvolver propostas críticas de leitura, uma vez que esse campo de conhecimento se ocupa em estudar as influências que as visualidades exercem na construção das subjetividades. Assim, de maneira a alcançarmos maior consistência nas discussões, buscamos entender, junto aos professores de História do ensino fundamental, suas impressões sobre as imagens da escravidão e suas dificuldades de abordagens relacionadas ao espaço de sala de aula. Através das respostas dos professores, pudemos fazer o levantamento do corpus empírico, que se constituiu na análise dos capítulos sobre a escravidão negra no Brasil, presentes nas coleções utilizadas pelos docentes, com destaque para as imagens empregadas. Além da análise dos capítulos, fizemos inferências das respostas dos professores, através da técnica de análise de conteúdo, seguindo, quando possível, as orientações propostas por Bardin (2016).

Dessa forma, fomos alcançando os objetivos previamente traçados. A partir das análises dos livros didáticos constatamos que as propostas de leitura das imagens da escravidão não são recorrentes, prevalecendo o emprego como meio de confirmação dos fatos narrados. Percebemos, afinal, que a falta de propostas críticas dessas imagens é também recorrente nas falas dos professores, de maneira que, assim, pudemos encaminhar a construção de um produto educacional com o intuito de apontar caminhos metodológicos e de fomentar debates em torno dos usos de imagens no ensino de História, com destaque para a cultura visual como meio de abordagem das imagens da escravidão.

Dessa forma, encerramos a escrita deste texto dissertativo acreditando que, a partir da orientação da cultura visual, não há como negar a importância em se problematizar as tais imagens, pois são muitas as experiências e subjetividades afetadas.

A constatação acima, que advém da hipótese levantada para o trabalho de investigação, é reforçada pelas inúmeras falas dos professores, quando afirmam, por exemplo, que as imagens geram incômodos em muitos estudantes. Nesse sentido, ressaltamos que a cultura visual, ao permitir diálogo com a realidade vivida, impõe um caráter político e social na leitura das imagens, buscando, dessa forma, questionar as formas de poder, os discursos

racistas, segregacionistas e preconceituosos que perpassam imiscuídos – e muitas vezes escancarados – nas narrativas didáticas.

Um outro ponto a considerar é que o trabalho pedagógico no ensino de História carece do ativismo do estudante, de maneira que este reflita sobre a sua condição de sujeito, que interage, sob os mais diversos aspectos, com a dinâmica da vida contemporânea. Reconhecer o estudante como protagonista implica também enfrentar inúmeros desafios que se colocam ante o professor, no sentido de que este, enquanto facilitador da aprendizagem, necessita lançar mão de metodologias que incentivem, valorizem e potencializem a sua prática pedagógica (que de forma alguma é unilateral); necessariamente, também pressupõe lidar com diferentes saberes.

Nessa dimensão, alertamos que a proposta de abordagem das imagens da escravidão na perspectiva da cultura visual de forma alguma se propõe elucidativa; ao contrário, aponta possibilidades de debates a uma temática social e emergente que não deve ser ignorada por uma perspectiva de ensino/aprendizagem que se queira atenta às questões pertinentes ao meio social dos estudantes (e também dos professores). Por conseguinte, busca dar materialidade ao protagonismo docente e discente, entendendo que, para tanto, não basta apenas a compreensão dos instrumentos legais relacionados à temática (Lei 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), é necessária a ação de intervir.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo. Imagens consagradas: impressos, circulação e consumo da pintura histórica oitocentista. *In*: SCHIAVINATTO, Iara Lis Franco; COSTA, Eduardo Augusto (Org.). **Cultura visual e história**. São Paulo: Alameda, 2016.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan-jun de 2008, p. 5-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARANTES, Kelly Christina Mendes. Ocupando o lugar do “outro”: cultura visual e experiência docente. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 17-38.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Edusp, Pioneira, 1989.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antítese**, Londrina, v. 3, n. 6, jul.-dez. 2010, p. 703-728. Disponível em: <https://uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4571/7043> Acesso em: 15 set. 2020.
- AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Telaris 7º ano**. São Paulo: Ática, 2012.
- BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. *In*: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Rocco, 1999.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. 1993. 370f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo,

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2009.

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

BOULUS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 7º ano. São Paulo: FTD, 2018.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/RjfLWT8xz63JrBKXhyw3ZRq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto 9.154 de 01/08/1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: História. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2347-guia-pnld-2008-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental> Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2011**: História. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2014**: História. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014> Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2017**: História. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017> Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2020: História**. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020> Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, Vanes. Cartum "Bezerro de Ouro". **Revista Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/venes-2/cartum-bezerro-de-ouro/> Acesso: 29 nov. 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto – Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 mai. 2022.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUfmt, 2005.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Algés (Portugal): Difel, 2002.



CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro, uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs). **História: novos objetos**. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1976. p. 99-115.

CHARRÉU, Leonardo. Sobre a necessidade permanente de (re) definir um campo de estudo quando nos referimos à cultura visual sob uma perspectiva pedagógica. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, Universidade São Paulo, v. 30, n. 3. set/ dez.2004, p. 564. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957> Acesso em: 23 nov. 2021.

COSTA, Warley da. **As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

DEBRET, Jean-Baptist. **O regresso de um proprietário**. Disponível em: <http://ruidomanifesto.org/terminar-o-processo-de-abolicao-um-manifesto-de-rodivaldo-ribeiro/regresso-de-um-proprietario-de-jean-baptiste-debret/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

DEBRET, Jean-Baptist. **Funcionário público saindo de casa com a família**. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/familia-no-brasil-colonial/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ENGEL, Magali Gouveia. Memórias e histórias dos balaios: interpretações entre os saberes acadêmicos e a história ensinada. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. RJ: FGV editora, 2009.

FERNANDES, Ana Cláudia. **Araribá mais: História**. São Paulo: Moderna, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Iconografia, imaginário e expansão marítima: elementos para a reflexão sobre o ensino de história. In: **Domínios da imagem**, londrina, ano 1, n. 1, p. 163-172, nov. 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/43257875/Iconografia\\_imagin%C3%A1rio\\_e\\_expans%C3%A3o\\_mar%C3%ADtima\\_elementos\\_para\\_a\\_reflex%C3%A3o\\_sobre\\_o\\_ensino\\_de\\_hist%C3%B3ria](https://www.academia.edu/43257875/Iconografia_imagin%C3%A1rio_e_expans%C3%A3o_mar%C3%ADtima_elementos_para_a_reflex%C3%A3o_sobre_o_ensino_de_hist%C3%B3ria) a Acesso em: 23/08/2021.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FOUCAULT, Michel. A pintura fotogênica. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Coleção Ditos e Escritos).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GIARETTA, Sandra Márcia. **O manual do professor nos livros didáticos de história**: apropriações e usos. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 4. v. (Coleção questões da nossa época).

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 2012.

EXTRA conquista o Prêmio Esso com a capa ‘Do tronco ao poste’, sobre linchamento no Maranhão. **Jornal EXTRA**, Rio de Janeiro, 08 jul. de 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/extra-conquista-premio-esso-com-capa-do-tronco-ao-poste-sobre-linchamento-no-maranhao-17822026.html> Acesso em: 22 jun. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jul., 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406> Acesso em: 02 out. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação de professor. **Dossiê Tempo**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, ano 5. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MAUAD, Ana Maria. Sobre as imagens na história, um balanço. **Revista Maracanan**, publicação dos docentes do PPGH-UERJ, vol. 12, n.14, p. 33-48 jan/jun 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/20858> Acesso em: 03 jan. 2021.

MEIRINHO, Daniel. Resignificações contemporâneas dos imaginários racializados nas artes visuais. **Revista Farol**, v. 16, p. 55–70. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/34029> Acesso em: 14 dez. 2021.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/JL4F7CRWKwXXgMWvNKDfCDc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 mar. 2022.

MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to visual culture**. London/New York: Routledge, 1999.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagens: possibilidade de pesquisa. **Domínios da imagem**, ano 1, n.1, p. 15-19, novembro 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265> Acesso em: 12 jan. 2022.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. **Revista Antítese**. v. 5, n. 10, p. 717-740, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13317> Acesso em: 23 out. 2021.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12 abr. 2022.

NAKAMOTO, Persio. **A configuração gráfica do livro didático**: um universo pleno de significados. 2010. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998, 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf> Acesso em: 28 jun. 2021.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Negros no fundo do porão**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Negros\\_no\\_fundo\\_do\\_por%C3%A3o\\_%28Johann\\_Moritz\\_Rugendas%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Negros_no_fundo_do_por%C3%A3o_%28Johann_Moritz_Rugendas%29) Acesso em: 23 jan. 2022.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da História 3: formas e funções do conhecimento histórico**. 1. Brasília: UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

RUSSO, Ralph Franco Mattos. **Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós-implementação da Lei 10639/03**. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Como eu ensino leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?lang=pt> Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326> Acesso em: 22 dez. 2021.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405> Acesso em: 23 mar. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Imagens da Escravidão: o outro do outro (Séculos 16 ao 19). *In*: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André. **Histórias afro-atlânticas: antologia**. v. 2. São Paulo: MASP, 2018.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor: esperança e recordações da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte. 2 (12) 54-63. nov./dez, 1996.

TOURINHO JUNIOR, Washington. **Imposições negociadas: poder, saber e inculcação de valores no livro didático de História: uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o ensino médio no biênio 2010/2012**. 2015. 307f. Tese (Doutorado em História e Sociedade) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Assis, 2015.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, 39 (3), jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVsCJtWhc7qnd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 fev. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VICENTINO, Cláudio & VICENTINO, José Bruno. **Teláris História: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. São Paulo: Ática, 2018.

VILLAS-BOAS, André. **O que é [e o que nunca foi] design gráfico**. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

VELLOSO, Luciana. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. **Revista Dia-Logos**, Rio de Janeiro/RJ, n. 6, out. de 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/view/23356> Acesso em: 14 dez. 2021.

**APÊNDICE 1 - LINK DE ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL**

<https://1drv.ms/b/s!AtlzcnPqbt1PgVUEmq54LWJODuH5>