



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**AS PINTURAS DE JEAN BAPTISTE DEBRET COMO LINGUAGEM  
PEDAGÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SÉTIMO ANO**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2018**

**YONNARA MARCELIA DIAS ALVES**

**AS PINTURAS DE JEAN BAPTISTE DEBRET COMO LINGUAGEM  
PEDAGÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SÉTIMO ANO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

**CAJAZEIRAS - PB**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

A474p Alves, Yonnara Marcelia Dias.  
As pinturas de Jean Baptiste Debret como linguagem pedagógica nos  
livros didáticos de história do sétimo ano / Yonnara Marcelia Dias Alves. -  
Cajazeiras, 2018.  
56f.: il.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.  
Monografia(Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2018.

1. História - ensino. 2. Livro didático. 3. Historiografia. 4. Leitura de  
imagens. 5. Fontes. 6. Educação escolar. I. Sousa, Israel Soares de. II.  
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de  
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP

CDU - 37:94

**AS PINTURAS DE JEAN BAPTISTE DEBRET COMO LINGUAGEM  
PEDAGÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SÉTIMO ANO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

Aprovado em: 17/12/2015.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Israel Soares de Sousa  
(UACS/CFP/UFCG - Orientador)



Prof.ª Dr.ª Silvana Vieira de Sousa  
(UACS/CFP/UFCG - Examinador 1)



Prof.ª Me. Nadja Claudinale da Costa Claudino  
(REDE PÚBLICA DE ENSINO-SEE-PB - Examinador 2)

*À Maria Irionalda Pereira Dias Alves e  
Francisco Alves de Lucena, meus queridos  
pais, pelo apoio incondicional de ambos e pela  
dedicação nas lutas do dia-a-dia.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, pelo dom da saúde e da vida.

À minha família pelo apoio durante a Licenciatura em História

Ao meu orientador diante de grandes dificuldades, como também a todos os professores que contribuíram na minha formação pessoal e também profissional para atuar como um ser humano digno

A todos os meus colegas de curso e amigos que viveram momentos tensos durante toda esta jornada acadêmica

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo discutir possibilidades de usos das fontes iconográficas nos livros didáticos do sétimo ano do nível fundamental II, entendendo-as como uma forma de linguagem para a prática da docência em História e a verificação da aprendizagem dos conteúdos pelos discentes que utilizam os livros didáticos no seu dia-a-dia. A partir de nossas experiências na Educação Básica, compreende-se que o ensino de História ainda está pautado na utilização de poucos recursos metodológicos em sala de aula. Portanto, a utilização de imagens em sala de aula pelos alunos, faz com que essa disciplina se torne na prática uma absorção de conhecimentos para além da leitura do texto escrito. A pesquisa partiu do levantamento das imagens de Debret, objetivando contribuir para o debate historiográfico educacional, na medida em que as fontes estudadas possam fornecer novas explicações frente aos conteúdos específicos de História nos livros didáticos, possibilitando também entender a dinâmica atual da educação e suas perspectivas futuras. Por isso, a fonte iconográfica passa a ter uma utilidade eficaz e plausível, além de uma mera ilustração, ela passa a ser propriamente um recurso metodológico a ser interpretada para a compreensão histórica. Para referenciar nossa discussão, usamos autores como Circe Bitencourt, Marlene Grillo, José Barros de Assunção, Manoel Ivan, Fonseca, Vanessa de Lima, Litz, Selbach dentre outros.

**Palavras-chave:** Historiografia; Leitura de Imagens; Fontes; Educação Escolar.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss possibilities of use of iconographic sources in the seventh year textbooks of fundamental level II, understanding them as a form of language for History teaching and for the verification of the contents learning by the students who use the textbooks in their daily lives. From our experiences in Basic Education, it is understood that History teaching is still based on the use of few methodological resources in the classroom. Therefore, the use of images in the classroom by students makes this discipline, in practical terms, an absorption of knowledge beyond reading the written text. The research was based on Debret's study of images, aiming to contribute to the educational historiographic debate, insofar as the sources studied can provide new explanations regarding the specific contents of History in textbooks, also making it possible to understand the current dynamics of education and its future perspectives. Therefore, the iconographic source has an effective and plausible utility, much more than a mere illustration, it becomes properly a methodological resource to be interpreted for understanding History. To refer to our discussion, we use authors such as Circe Bitencourt, Marlene Grillo, José Barros de Assunção, Manoel Ivan, Fonseca, Vanessa de Lima, Litz, Selbach among others

**Keywords:** Historiography; Reading of Images; Sources; School Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Autorretrato	24
Figura 02 - Natureza morta com frutas do Novo Mundo	27
Figura 03 - Angu da quitandeira	28
Figura 04 - Um jantar brasileiro	30
Figura 05 - Livro 1 – Para entender a história	34
Figura 06 - Livro 2 – História	35
Figura 07 - Livro 3 – História: sociedade e cidadania	36
Figura 08 - Mulheres Índias escravizadas	40
Figura 09 - Atividade de análise da imagem de Debret no livro didático	43
Figura 10 - O colar de ferro	43
Figura 11 - Trabalho escravo contemporâneo	45
Figura 12 - Pequeno moinho de açúcar	46
Figura 13 - Atividade de interpretação da imagem de Debret Pequeno moinho de açúcar	47

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE FONTES ICONOGRAFICAS .....	12
1.1.A importância das fontes iconográficas no ensino de História .....	18
2. JEAN BAPTISTE DEBRET, UM “HISTORIADOR VIAJANTE” E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DA HISTÓRIA DO BRASIL	22
3 AS IMAGENS DE JEAN BAPTISTE DEBRET PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SÉTIMO ANO: POSSIBILIDADES DE LEITURA .....	32
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS .....	53

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho acadêmico está vinculado no campo do Ensino de História tendo como foco principal discutir as novas linguagens no ensino da referida disciplina, notadamente o uso de imagens, tendo como caso específico as pinturas de Jean Bapstite Debret presentes nos livros didáticos destinados ao sétimo ano: FIGUEIRA, Divalte Garcia; VARGAS, João Tristan. **Para entender a história**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. Com a pintura de DEBRET: Mulheres Índias escravizadas, séc. XIX. Museu da Arte de São Paulo. Este livro foi adotado pela Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vitória Bezerra na cidade de Cajazeiras- Paraíba, durante os anos 2010, 2011, 2012 e 2013; MELANI, Maria Raquel Apolinário (coordenação editorial). **História**. 1 ed. (Coleção Projeto Araribá: História). São Paulo: Moderna, 2006. Com a pintura de DEBRET: O colar de ferro, castigo dos negros fugitivos, século XIX. Museu Castro Maya/ BPC. Rio de Janeiro. Este livro foi adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São José Operário na cidade de Joca Claudino, durante os anos 2008, 2009 e 2010; BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2009. Com a pintura de DEBRET: Pequeno moinho de açúcar, 1822. Coleção Particular. Este livro foi adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bonifácio Saraiva de Moura na cidade de Monte Horebe - Paraíba, durante os anos 2011, 2012 e 2013.

A escolha desse tema de pesquisa se deu, além da curiosidade pela arte, da necessidade de conhecer os detalhes das pinturas que os livros de História nos fornecem desde a infância para estimular a leitura, e que, ganhou um olhar mais individualizado na academia. Além disso, a própria necessidade em questionar o porquê daquelas imagens nos livros didáticos aliados a questionamentos dos próprios docentes vistos no dia-a-dia escolar na minha experiência como docente e nas relações dos professores no meu ambiente escolar, em sala de aula.

A pretensão é alertar a possibilidade de usos dessas novas linguagens de ensino já presentes nos livros didáticos de História, mas que muitas das vezes, os docentes não utilizam na sua totalidade, fazendo com que a imagem e a riqueza da informação da História nelas presente passem despercebidas. A nossa intenção é alertar para que haja uma melhor percepção desse material de ensino já disponibilizado para alunos e professores.

Com referenciais teóricos para realizar este trabalho adotamos o diálogo com os seguintes autores na área de do Ensino de História: Circe Bitencourt, Marlene Grillo, José Barros de Assunção, Manoel Ivan, Fonseca, Vanessa de Lima, Litz, Selbach dentre outros. Este é um trabalho que também se referencia nas discussões historiográficas e sua relação com elementos do ensino já presentes na historiografia do ensino de História. Com um foco nos livros já citados que estão em uso nas escolas também mencionadas cujo acesso me foi possível para a construção do presente estudo. Na organização deste trabalho propomos a divisão em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado: Breve História do Ensino de História e o uso de fontes iconográficas, nesse capítulo nosso objetivo é fazer uma apresentação da História como ciência, disciplina e do ensino de História desde a sua formação estrutural na academia até os dias atuais.

Assim abordaremos como se tem apresentado as formas de ensinar História e nesse processo a introdução das novas linguagens como ferramentas metodológicas de ensino-aprendizagem focando especialmente as pinturas de Debret, como exemplo.

No segundo capítulo intitulado: Jean Baptiste Debret, um “historiador viajante” e as suas contribuições para o entendimento da História no Brasil. Nesse capítulo, a nossa intenção é fazer uma apresentação sobre a biografia deste pintor e a importância da sua obra interligando a conteúdos históricos quando a mesma nos possibilita criar diferentes leituras da História do Brasil.

No terceiro capítulo intitulado: As imagens de Jean Baptiste Debret presentes nos livros didáticos de História do sétimo ano: possibilidades de leitura; abordaremos a importância dessas imagens para o entendimento da cultura afro-brasileira e indígena presentes na nossa história e formação social, mostrando a riqueza dessas pinturas para a interpretação do ensino de uma história mais plural, ou seja, uma História que inclua todos os sujeitos envolvidos e as formas que cada um ocupa no processo histórico.

Assim, este trabalho busca contribuir para que os docentes despertem para as possibilidades, já existentes em alguns livros didáticos, facilitadoras de um ensino crítico e reflexivo sobre a História do Brasil.

## 1. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE FONTES ICONOGRAFICAS

A História tem se apresentado como uma ciência social bem estruturada com características próprias e marcantes que centraliza seu objeto de estudo em relação ao contexto político, social, temporal e com grandes dimensões, tais delas integrantes ao ser humano - suas próprias ideias, idealizações, percepções, metas e experiências. O historiador, apesar de querer viver a consciência passada do outro. “O ser” tornando-se objeto, precisa apresentar uma visão externa ao meio, porque não podemos viver o outro completamente na sua história. Então, segundo Assunção (2007) o historiador define seu ponto de vista através do objeto de estudo dentro do seu contexto próprio.

Já enquanto disciplina escolar, a História tem sido questionada e colocada em xeque pela aparente ausência de seu caráter pragmático. Nos dias atuais, nos quais a sociedade brasileira tem sofrido com a falta de trabalho, com as desigualdades sociais, com a falta de infraestrutura das escolas, o discurso em voga é que a educação precisa apresentar resultados práticos que resolvam a vida econômica das pessoas. Nesse contexto, a História tem sofrido ataques e sendo apontada como um conhecimento sem utilidade por uma parcela significativa da comunidade escolar. Nosso sistema educativo se transformou em uma máquina de produzir mão-de-obra, conforme nos aponta Brandão (2002,p. 10):

Existe neste mundo social e para ele uma única pessoa desejada: o homem “bom de negócios” ou – entre o executivo bem-sucedido e o operário “bom de serviço” – o profissional dócil, competente e competitivo. O homem educado para ser útil a quem, ao controlar o poder e a cultura do mundo dos negócios, pode dispor do direito de comprar quem o sirva com eficácia e fidelidade.

Assim, não tem sido raro nos depararmos com os questionamentos dos alunos em relação à utilidade da história. Assim, nos defrontamos, frequentemente, com indagações do tipo: pra que serve estudar História? Por que temos que aprender sobre coisas do passado que não têm relação direta com nossas vidas? Ou ainda, afirmações como: não sei o que aconteceu naquela época, eu não era nascido nesse período. Essa informação não me interessa, ela é antiga e não contribui na profissão que quero.

Diante do exposto, nossa percepção, é que existe, de maneira geral, uma recusa dos alunos pelo saber histórico escolar, muitas vezes descontextualizado e fragmentado do cotidiano dos educandos e pautado apenas na transmissão de informações aparentemente

vazias, mas que acabam por contribuir na manutenção das relações de poder. Mais do que despreziosa e meramente informativa, a História tem se constituído como um campo de saber a serviço do Estado que se pretende concretizar na escola, através do seu ensino direcionado e estranho à vivência de crianças, adolescentes e jovens do Ensino Básico no Brasil, mas com fortes elementos ideológicos de manutenção do poder instituído. Por outro lado, a busca por um ensino de história crítico e progressista tem sido defendida e trabalhada por professores em todas as etapas de ensino.

Além disso, as questões metodológicas têm se apresentado como um entrave para aceitação da História como uma disciplina significativa. Ainda são comuns métodos de ensino pautados na exposição verbal demasiada, na memorização de datas e nomes e em avaliações escritas que visam medir a quantidade de informações memorizadas. Nesse sentido, o uso de fontes diversificadas, como a leitura de imagens se apresenta como uma possibilidade de mudança nas práticas pedagógicas do ensino de História.

Reforçamos a ideia de que a História é um campo de conhecimento que, historicamente, tem sido utilizado pelas camadas dominantes como um instrumento de formação de opiniões e construção de saberes e identidades que respaldem o poder vigente. Nesse sentido, achamos importante discutir a História enquanto saberes e enquanto disciplina escolar importantes e estratégicos para a (com)formação dos sujeitos, o que faremos nas linhas que se seguem.

Enquanto disciplina escolar, a História nem sempre foi a mesma no Brasil, mesmo sendo ensinada pelos jesuítas no período colonial, é só no século XIX que ela se torna disciplina oficial no país. Conforme nos aponta Fonseca (2006):

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originados da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império.

De acordo com Nadai (1992), essa constituição da História acontece sob o discurso da construção de uma identidade nacional e das transformações importantes. De acordo com a autora:

No Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado

sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. (NADAI, 1992, p. 145).

Essa primeira inserção dos estudos históricos no currículo oficial da escola brasileira se deu a partir da criação do Colégio Pedro II, em 1822, contexto ainda caracterizado pela relação entre o Estado e a Igreja Católica, ligação ainda muito presente nos dias atuais. A previsão era que esses estudos ocorressem a partir da sexta série. Nesse contexto, a organização do ensino de História se baseou na tradução de compêndios franceses da História Universal, da História Antiga e História Greco-Romana, elementos ainda presentes nos currículos atuais na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, mesmo com uma redução na intensidade com que são tratados nos livros didáticos.

Verificamos no contexto escolar brasileiro e, conseqüentemente no ensino de História, a influência da concepção europeia do próprio conceito de História na nossa cultura. Metodologicamente, através da divisão tradicional quadripartite da História – História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea – associamos a nossa história a acontecimentos importantes para o continente europeu e sua história e que é incorporada a nossa prática educativa, muitas vezes, como a única aceita entre os historiadores e professores, sendo reproduzida na escola.

Na República brasileira, o ensino de História continuou nos currículos do ensino do Brasil, mas, assumiu um caráter de atuação direta na criação de um sentimento de nacionalidade e na formação do Estado nação forte, porém, esse fazer deveria estar relacionado com o considerado rico modelo de história europeia, que era a concepção de sociedade a ser estabelecida no país que se formava e que precisava afastar os “males da sua ignorância cultural”, impregnados na sociedade.

Esse contexto projetou o currículo escolar de História que se constituiu a partir desse projeto de nação, logicamente evidenciando determinados atores e excluindo outros, de acordo com o poder hegemônico vigente. Segundo Nadai (1992, p. 149), com um discurso histórico que valorizou

de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo.

Nesse sentido, a legitimação ou não desses aspectos faziam com que o passado fosse valorizado ou recusado como próprio da nação.

No processo de tentativa de modernização do país, a partir do fenômeno de industrialização e com o aumento populacional ocasionado pela entrada de mão de obra imigrante, a educação precisava se transformar e integrar os alunos formados diretamente no processo produtivo das nossas indústrias. Por isso, de acordo com Bittencourt (2009, p. 64) “[...] precisava integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação”. Com esse intuito o currículo se organizou no sentido de inculcar certos valores essenciais para preservação da ordem, do enquadramento na hierarquia, para o caminhar ao progresso, de acordo com o modelo europeu de desenvolvimento.

De acordo com Sousa (2017, pág 58))

A introdução da História como matéria nos currículos de todo o Brasil, tanto nas escolas primárias, quanto nas escolas secundárias, foi realizada de forma que essa disciplina ocupasse lugar específico como elemento de formação para reprodução da ideia de cidadãos inseridos em uma nação homogênea

Nesse contexto, qualquer ideia ou saber que não fosse conivente com a História ensinada nas escolas não era considerado verdadeiro.

Brasil e Argentina firmaram, na década de 1930, um convênio, pois tinham interesses políticos de estabelecer seu controle na América do Sul, a partir do consenso sobre as fronteiras e a estabilidade na região do Prata – e da organização da Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia, passou-se a estabelecer normas para a escolha dos manuais de História que não viessem a desagradar a opinião pública e nem o governo.

Dessa forma, a referida Comissão estabeleceu as seguintes características válidas para permear o Ensino de História: generalidade, cordialidade, solidariedade, idealismo, americanidade e veracidade. Entre essas características obrigatórias para a História, destacamos a veracidade como elemento que a torna incontestável pelos alunos, envolvendo-a com um manto de ciência e de legitimadora dos ideais de nação. De acordo com Hollanda (1957, p. 207), a veracidade propõe que:

Considerando que os textos históricos, utilizados no ensino primário e secundário, devem ministrar à juventude o máximo de noções exatas sobre o passado do seu país, as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se à indicação dos fatos. Tratando-se de assuntos internacionais, evitarão as qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade dos Estados e os seus melindres nacionais.



De certa forma, essa configuração antiga do Ensino de História, cuja influência continua até os dias de hoje, ajuda a explicar certas ideologias difundidas como verdades entre as pessoas no Brasil, contribuindo para o mascaramento das desigualdades sociais, para a dominação de um pequeno grupo do poder e ausência de uma democracia real. Nesse sentido, de acordo com Nadai (1992, p. 150), algumas ideias passaram a retratar o Brasil como:

Nação marcada pela unidade (do território, do Estado etc.) ao contrário da fragmentação (da América Espanhola), construída por um povo solidário e amante da paz e, por isso, abençoada pelo Senhor”; “Deus é brasileiro”; “povo pacífico e ordeiro, amante do samba e de mulatas.

Camuflado nestas ideias, está o esquecimento de outras nações importantes para a construção histórica do Brasil, inclusive dos próprios povos americanos, das mais diversas comunidades indígenas; além das influências do continente africano, reforçando a concepção de descobrimento e não de conquista do Brasil e dos povos brásílicos pré portugueses. Para se ter ideia, apenas na década de 1950, o estudo da História da América foi incluído nos currículos dos ginásios, porém de forma desarticulada da história europeia ocidental, não resolvendo os problemas de abordagem, pois o ensino continuou valorizando a Europa como empreendedora do desenvolvimento e da civilidade no mundo.

Percebemos, ainda, que a história foi-nos imposta de forma positivista, a partir de uma visão europeizada, preocupada, principalmente, com aspectos políticos, econômicos e sociais, centrada na ação dos homens considerados heróis, tendo como fonte os documentos escritos e oficiais. Segundo Fonseca (1995, p. 45),

Desse modo, a História do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeiza, deixa de ser “bárbaro”, “atrasado” e começa a se organizar “à imagem da Europa”, ele começa a “entrar na História” e conseqüentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino.

Seguindo essa lógica, a História, no seu percurso histórico, enquanto disciplina escolar, foi marcada por conflitos e controvérsias, tanto na escolha de seus conteúdos, como na elaboração de seus métodos (Bittencourt, 2009). É apenas no Estado Novo que a disciplina de História do Brasil se desvincula do ensino de história universal quadripartite (História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História contemporânea) e se torna disciplina autônoma, mas que, mesmo assim, termina por reafirmar o modelo quadripartite

francês. Essa mudança está ligada a um dos interesses do governo ditatorial de Vargas, que é o incentivo à nacionalização, ao patriotismo, ao civismo e ao progresso.

Além disso, no ensino de História de acordo com Fonseca (2004), o culto ao documento escrito e oficial foi uma prática comum tanto pelo historiador quanto pelo professor, descartando qualquer outro tipo de fonte e que tinha como seu principal objetivo relatar a história baseada na cientificidade dos fatos, ou seja, a preocupação é ter a história como ciência dos homens, sendo priorizado um estudo do passado desvinculado do presente e da filosofia voltado para os grandes heróis.

Ao pensarmos na disciplina História de acordo com Rocha (1999), é notório e resultado de um processo histórico, que os discentes a liguem à memorização de datas comemorativas e conteúdo do livro didático, na maioria das vezes, sem análise em detalhes relacionados aos conteúdos e também as pinturas por exemplo. Assim, tendo em vista a especificidade de saberes individuais dos discentes e saberes escolares pensamos que é possível atribuir novas possibilidades ao ensino de História através da análise das pinturas de experiências e aprendizagens mostrando que a História não é apenas o estudo do passado, mas da relação dele como o presente, o que é facilitado pela visualização de situações passadas pelas representações imagéticas.

Mesmo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, com todas as propostas de um sistema educativo mais dialogado e democrático, ainda se observam práticas de educação descontextualizadas, herdeiras do que foi feito pelo Estado para controlar e homogeneizar os grupos sociais, tendo no ensino de História um forte aliado. De acordo com Barbosa (2006, p. 58) “o passado é uniformizado, excluindo qualquer forma de participação comunitária, ou de agentes sociais que não os dominantes”. Nesse contexto, os alunos não enxergam utilidade no ensino de História, que apenas busca fazer com que eles decorassem nomes, datas e fatos. Ainda de acordo com a autora:

Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração. (BARBOSA, 2006, p. 58).

Procuramos fazeres educativos que, além do caráter progressista e prático, sejam críticos e politizantes que envolvam os alunos em atividades contextualizadas e que tenham a ver com sua formação cidadã e profissional; mas, por uma série de fatores, ainda existem muitas experiências educacionais que se pautam na transmissão oral de informações.

Salientamos que houve um avanço na percepção historiográfica, pois passou-se a entender que a História não seria apenas narrativa de acontecimentos ou concepções totalmente políticas de uma determinada sociedade, ela tem recorrido à interdisciplinaridade e ao diálogo com outras ciências. Além disso, ampliou sua concepção de fonte histórica para além das fontes escritas oficiais, mas valorizando a produção dos homens e mulheres em sociedade, passando a considerar, por exemplo, as imagens, que no Ensino Fundamental II proporciona aos alunos a construção da ideia de ser histórico, o que discutimos no tópico a seguir.

### **1.1.A importância das fontes iconográficas no ensino de História**

De acordo com explicações de Abreu (2007), o ensino de História sofreu grandes processos de evolução e autoafirmação a partir do fim dos anos de 1960 e início dos 1970 com o surgimento dos programas de Pós-Graduação em educação no país e também a afirmação dessa disciplina através do grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” cresceu a produção de trabalhos em história da educação no Brasil. Além disso, é importante ressaltar as contribuições que a Escola dos Annales, que amplia a concepção de fonte histórica, que tem reflexos diretos nas concepções de linguagens educativas no ambiente escolar.

Depois do movimento da Escola dos Annales e de seus predecessores, é mais consensual a ideia de que a História não é apenas narrações de fatos históricos com determinados “heróis” com interesses próprios ou políticos. Mais que isso, é a própria sociedade dotada de uma identidade própria; são mudanças idealizadas e fragmentadas por ideologias dotadas de conhecimentos, vivências e percepções, é o olhar do historiador interligado ao seu objeto de estudo voltado para a sociedade e suas complexas faces.

Uma forma possível para se trabalhar a história é por meio da análise das imagens. Existe um grande número de documentos imagéticos de diferentes tipos e abordagens que muda a noção de História, vindos de regiões e tempos também distintos, que transmitem características e situações vividas por esses grupos, ou seja, características culturais predominantes por um longo espaço de tempo. De uma maneira geral, os benefícios da utilização de fontes iconográficas em sala de aula ultrapassam as possibilidades do documento textual comum e concedem maior força para se atravessar a barreira que existe entre a pesquisa acadêmica e o ensino básico.

Mesmo assim, ainda hoje são consideradas campo de pesquisa relativamente novo na História. A imagem sempre foi importante na vida do homem, hoje as consumimos mais do que nunca e com o aparecimento dos meios sofisticados de uso da tecnologia, a manipulação veio mostrar que, com as imagens tudo é possível de ser feito, pondo em xeque o seu valor documental (CONTO CHAGAS, 2009, p. 39).

Percebemos dessa forma que a imagem é o registro de uma realidade para alguém em um determinado momento, mas isso não quer dizer o registro de uma verdade. Não só nos dias de hoje com os avanços da informática e de programas de edição de imagens que possibilitam inúmeras manipulações, mas sim, técnicas antigas como as utilizadas por diversos artistas para conseguir um efeito desejado através do uso de tintas e efeitos de luz e de montagens detalhadas de cenas com personagens sistematicamente posicionados para que a pintura pareça espontânea. A imprensa também encontra na imagem uma importante ferramenta para despertar a curiosidade dos leitores sobre determinado tema, sendo hoje ferramenta fundamental para primeiro convidar a leitura e em segundo momento reforçar a mensagem contida no texto/artigo.

Existe um grande número de documentos imagéticos de diferentes tipos e abordagens, vindos de regiões e tempos também distintos, que transmitem características e situações vividas pela sociedade na História. De uma maneira geral, os benefícios da utilização de fontes iconográficas em sala de aula ultrapassam as possibilidades do documento textual comum e concedem maior força para se atravessar a barreira que existe entre a pesquisa acadêmica e o ensino básico em qualquer parte do nosso país. Conforme nos aponta Guimarães (2012) “o historiador, o professor, o aluno, ao aliar imagens ao estudo da História, como espectadores ativos, vivenciam outras experiências estéticas, educativas, entram em relação com o passado-presente e lhe atribuem sentidos”. (Guimarães, 2012, p. 352.).

No que se refere ao trato das fontes iconográficas, Bittencourt (2008) deixa evidente as condições que este tipo de fonte é examinada e tratada, [...] para todos esses documentos existem métodos de análise comuns, mas é preciso estar atento às características de suas linguagens, de suas formas específicas de produzir e veicular as informações (Bittencourt, 2008, p. 303). Já que a “verdade é um ponto de vista” esta é uma questão. A autora menciona ainda que, as imagens são representações com um sentido cultural capaz de promover emoções e comunicações entre os seres, transmitindo determinadas informações que de certa forma conduz um conhecimento do individual para o geral. Ainda de acordo com Bittencourt:

O professor deve estar atento para tratar as fontes iconográficas com as devidas distinções, respeitando as fronteiras, as características próprias de cada imagem. E, neste caso, é muito importante não confundir uma representação do real como o real em si. Uma fotografia como fonte histórica, por exemplo, deve ser analisada como uma produção, fruto do trabalho de um sujeito que seleciona, recorta ações, ângulos, cores, objetos[...] (BITTENCOURT, p. 189).

De acordo com a citação anterior, se em uma fotografia entendemos existir todo um processo de preparação do espaço, a mesma questão se aplica a uma pintura, que geralmente é criada a partir da perspectiva de um autor e, muitas vezes, sob encomenda e com pedido de criação de uma imagem específica, por isso, o cuidado no trato e uso de imagens no ensino de História.

A proposta não é somente fazer os alunos admirarem uma imagem, mas analisar a pintura produzindo conhecimento histórico e desenvolver a sensibilidade do olhar nesses alunos que convivem com um turbilhão de imagens sem perceberem que são afetados nas suas escolhas, hábitos e consumos. Este trabalho permite uma proximidade entre teoria e ensino, possibilitando aos alunos reflexões que desenvolvam seu poder cognitivo de investigação e formulação de teorias, contribuindo para a sua formação como cidadãos críticos e conscientes.

Uma possível maneira do trabalho com fontes iconográficas pode ser a comparação entre duas ou mais imagens, o que pode causar nos discentes não só a interpretação das fontes, mas o desenvolvimento de competências e habilidades comparativas em diversos aspectos cognitivos. De acordo com Guimarães (2012):

Um dos exercícios recorrentes nos livros e nas aulas de História é a comparação entre imagens. A comparação pode ocorrer com diferentes recursos (dados) visuais, incluindo a moda. A missão artística francesa, por exemplo, no século XIX retratou intensamente a paisagem social do Brasil Imperial: pessoas, fatos, locais, contextos, visões de mundo eram apresentados, ressaltados e/ou forjados, o que pode ser acompanhado com fotografias da época. Pouco tempo depois, o cinema, a fotografia e a arte moderna passam a cumprir o papel de promover tanto reflexões estéticas quanto sociais de um tempo. (GUIMARÃES, 2012, p. 356).

Comparar entre duas imagens, ou entre a imagem e um filme, ou mesmo entre a imagem da época e a sociedade atual, por exemplo, perceber as diferenças entre a moda do período imperial com a maneira como as pessoas se vestem atualmente, pode ser um exercício que desperte nos discentes a curiosidade em entender um tempo passado, levando em considerações aspectos do tempo presente.

Os PCNs de História (Brasil 1998, p.87) sugerem:

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 ideia 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 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 meio tem sido divulgada etc. ... 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.

Diante de tantas possibilidades, não há porque não pensar as possibilidades de uso de fontes iconográficas no ensino de História, é uma proposta que se apresenta forte na nossa cidade tão visual, que representa emoções a partir de *emojis*, por exemplo. A imagem propõe um tipo de sentimento, que liga o pensar dos alunos a possíveis realidades. Existem milhares de possibilidades disponíveis aos professores, nesse trabalho propomos especificamente as obras de um artista específico – Debret – para tanto, no capítulo que se segue traçamos uma breve biografia do artista, associando-a com o contexto histórico em que o mesmo viveu e ressaltando sua importância para o entendimento da construção do Império Brasileiro.

## 2. JEAN BAPTISTE DEBRET, UM “HISTORIADOR VIAJANTE” E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DA HISTÓRIA DO BRASIL

Trabalhar com biografia não significa escrever uma história individual e verdadeira de sujeitos importantes, mas apontar recortes específicos da vida de determinado sujeitos a partir de observações pessoais, mas que, de alguma maneira podem nos indicar aspectos históricos significativos acerca da época em que ele viveu. Nesse sentido, esse capítulo não tem a intenção de fazer uma biografia cronológica e detalhada da vida de Debret, mas apontar aspectos que consideramos importantes de sua história para nossa investigação acerca do uso de suas imagens como fonte histórica.

Segundo Campos (2011), foi no contexto do que é conhecido como “*Mudanças e Inventário do mundo*” que o Brasil apareceu para os viajantes historiadores. As primeiras pessoas a registrarem visões externas do Brasil foram os cronistas, que desde o século XVI já escreviam ou pintavam suas impressões acerca do Novo Mundo. Esse movimento de registros é intensificado no século XIX com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, conforme nos aponta Campos (2011):

O início do século XIX foi um período de mudanças. No Brasil, grandes transformações passaram a ocorrer com a chegada da Corte Portuguesa e a abertura dos portos, em 1808. A partir daí sucederam-se as visitas de estrangeiros, ingleses e franceses em sua maioria, que produziram inúmeros registros textuais e pictóricos, às vezes verdadeiros inventários, sobre o que viram no país. Para compreender essas obras é necessário entender o que estava mudando, principalmente nas formas de pensar, na Europa e na América.

De acordo com a autora, na História da América, muitos comerciantes, marinheiros, viajantes, naturalistas e artistas passaram a contar as suas experiências em terras do além-mar, na forma de textos, desenhos e pinturas, que eram publicados em livros, jornais e grandes álbuns.

Dentre os desenhistas e pintores estrangeiros que estiveram no Brasil nas primeiras décadas do século XIX, três foram de fundamental importância: o francês Jean Baptist Debret, o austríaco Thomas Ender e o bávaro Johann Moritz Rugendas. Esses artistas representaram aos seus modos a realidade que viram no país utilizando o recurso das pinturas chamadas litografias, ou seja, um tipo de gravura que envolve a criação de marcas desenhadas sobre uma matriz chamada prancheta, com lápis. Essas telas, como resultado final, utilizavam as técnicas chamadas óleo sobre tela.

Em uma época na qual a fotografia não existia, esses artistas, pintando e desenhando, documentaram com detalhes as paisagens e os mais diversos elementos dos grupos humanos, da flora e da fauna. Mas, além desse tipo de trabalho, que resultava em reproduções quase fotográficas, vários artistas que vieram ao Brasil foram contratados para retratar elementos da classe dominante e fatos históricos que estavam ocorrendo nos dias de luta pela independência e de outras transformações (Campos, 2011, pág. 12).

Nesta perspectiva, de acordo com Campos (2001) destacamos a presença de um francês no Brasil com uma formação, artística que se evidencia até hoje no contexto da Arte, adquirida no período da Revolução Francesa e do Império Napoleônico e que foram extremamente favoráveis à vida e a carreira do jovem Debret.

Jean Baptiste Debret nasceu na França pré-revolucionária, na cidade de Paris no ano de 1768, era filho de um modesto funcionário público, a sua família composta por diversos artistas que influenciaram na sua formação no processo de jovem desenhista e pintor. Seus primeiros trabalhos artísticos tiveram grande influência do pintor e líder revolucionário Jacques-Louis David, um membro da sua família, este, um revolucionário radical, intimamente ligado aos jacobinos da Revolução Francesa, aderiu ao Império Napoleônico e tornou-se o mais importante pintor oficial, encarregado principalmente de retratar Napoleão, suas façanhas militares, expansão territorial e atos do seu governo. Debret, sempre protegido por este primo e bebendo em suas fontes intelectuais e artísticas, tornou-se também um pintor histórico e oficial, tendo produzido nessa época desenhos, pinturas de batalhas e outros atos do imperador.

Na obra catálogo *Debret e o Brasil*, Julio Bandeira e Pedro Corrêa do Lago catalogam 820 desenhos e aquarelas e mais 15 telas a óleo consideradas obras autógrafas de Debret. A enciclopédia artística une um importante trabalho acerca das representações de um estrangeiro atento acerca de cenas do cotidiano do país, de questões sobre as relações escravistas ou mesmo de pessoas consideradas importantes à elite que o contratou. Um dos quadros presentes no livro é o seu autorretrato, que podemos conferir a seguir:



**Figura 01:** Autorretrato<sup>1</sup>

Fonte: *Debret e o Brasil*, Julio Bandeira e Pedro Corrêa do Lago.

A obra de Jean Baptiste Debret está caracterizada em diversos aspectos pela pintura europeia do século XIX, de acordo com Bandeira e Lago (2007), a obra de Jean Baptiste Debret pode nos indicar como esse artista dava sentido ao que se observava no Brasil e sua sociedade escravista. Nesse sentido, de acordo com Litz (2009) isto evidencia para a construção da história um olhar do pintor sobre a população brasileira concretizado em seu trabalho, que recebeu um termo utilizado por outros artistas também, esse termo é a “obra dos viajantes”.

Quando Napoleão foi derrubado, em 1815, segundo Bandeira (2013) a vida de Debret, como a de tantos outros artistas, mudou radicalmente o decorrer desse período da História em

---

<sup>1</sup> Autorretrato inédito de Debret, pintado por volta de 1805 e hoje conservado numa coleção particular em Paris. Trata-se da terceira imagem conhecida do rosto do pintor, além da gravura inserida na *Viagem Pitoresca* e de seu retrato, vinte anos mais velho, por Araújo Porto-Alegre.

que Napoleão participou ativamente dos acontecimentos e seu império foi derrubado em 1815, representantes dos vários países europeus, que haviam vencido a França se reuniram no Congresso de Viena para detalhar novas metas na sociedade europeia, com ações políticas e econômicas, nesse espaço temporal, em uma tentativa de restaurar o Antigo Regime e combater todos os ideais da Revolução e do Império. Aqueles que estiveram ao lado de Napoleão passaram a ser presos, ameaçados e vigiados.

Nesse período, a situação de Debret torna-se difícil e se agrava com a morte do seu único filho, então o mesmo deixa a França e viaja para o Brasil, já que havia diversos convites referentes aos seus trabalhos. Tendo em vista que esse país, contava com uma fama de um verão duradouro e encontrava-se numa fase de grandes transformações desde a chegada da corte portuguesa, em 1808, tendo em vista esses acontecimentos e após considerações, Debret tem a ideia de participar da chamada Missão Francesa, que a serviço do governo português deveria realizar vários trabalhos artísticos e arquitetônicos, além de criar no Rio de Janeiro uma academia de belas-artes.

A Missão Francesa que tratamos, de acordo com Campos (2011) significava um serviço do governo português no qual se devia realizar vários trabalhos artísticos e arquitetônicos, além de criar no Rio de Janeiro uma academia de belas artes. A missão foi formada na França por diplomatas portugueses, pintores, escultores, arquitetos, engenheiros e artesãos. No fim de janeiro de 1816 a missão iniciou sua viagem ao Brasil e, depois de dois meses chegou ao Brasil, onde alguns artistas permaneceriam por vários anos, a partir disso, destacou-se Debret com seus desenhos que foram transformados em litografias, ou seja, poderia executar composições elaboradas em aquarelas sobre pequenas superfícies (geralmente em torno de 17x23cm), estas produções incluiriam um número suficiente de informações visuais para que cada uma dessas imagens compostas pudesse apresentar grande curiosidade e interesse para diversos leitores, elas foram publicadas em álbum.

A obra dos viajantes em conformidade com Bandeira (2013) tem presença marcante na produção artística brasileira referindo-se a Jean Baptiste Debret como um estrangeiro que reconstruiu vários aspectos da vida material e econômica do Brasil do início do século XIX.

O Brasil era famoso por um verão que durava o ano inteiro e encontrava-se numa fase de grandes transformações desde a chegada da Corte Portuguesa, em 1808. Essas considerações levaram a Debret a escolher o Brasil e a participar da chamada Missão Francesa, que, a serviço do governo português, deveria realizar vários trabalhos artísticos e arquitetônicos, além de criar no Rio de Janeiro uma academia de Belas Artes. (BANDEIRA, 2013, pág.20)

Cabe salientar que Lima (2007), mostra que os artistas vindos ao Brasil nessa missão Francesa faziam parte das mudanças que visavam acelerar o progresso da ex-colônia portuguesa que agora estava passando a cargo de sede do governo português. Para a referida autora, a missão foi formada na França por diplomatas portugueses, pintores, escultores, engenheiros, marceneiros e serralheiros.

No fim de janeiro de 1816 a missão iniciou sua viagem ao Brasil e, depois de dois meses, chegou ao Rio de Janeiro, onde alguns desses artistas permaneceram por vários anos. Para a autora, a questão política na França não explica totalmente a vinda dos artistas para o Brasil, uma vez que questões subjetivas também influenciaram na vida dos mesmos, de acordo com Lima (2007):

As condições gerais que podem ter favorecido a vinda dos artistas para o Brasil [...] não podem, porém, justificar com exclusividade as opções de cada um dos integrantes do grupo, uma vez que não havia um caráter oficial nesse empreendimento. Os convites foram feitos, e os artistas, movidos por intenções nem sempre fáceis de identificar, mas certamente de cunho muito pessoal, decidiram pela travessia  
(LIMA, 2007: 98).

Inserido em uma missão oficial, a serviço do Estado Português, Debret cumpriu sua missão em representar aspectos da construção da imagem da Família Real e do Império que se pretendia, porém, para além dessa responsabilidade oficial, o artista se ocupou de uma área que, na época não era valorizada, conforme nos aponta Leenhardt (2013):

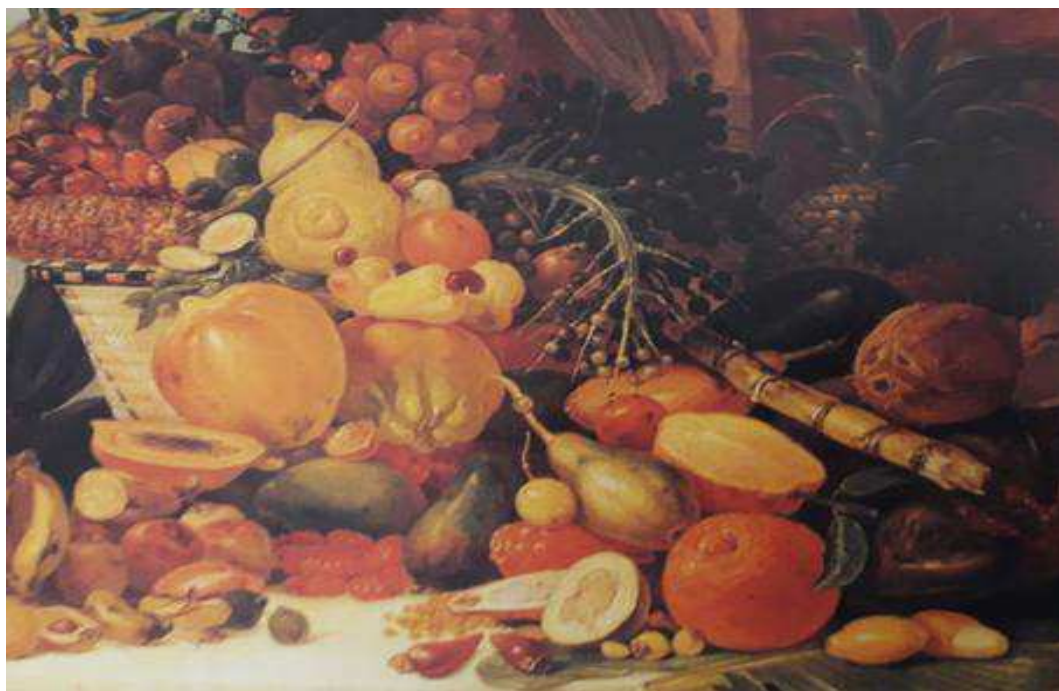
Fora dessa atividade “oficial” e do ensino privado, Debret dedica a maior parte do tempo que lhe sobra a um outro tipo de obra, considerada inferior na hierarquia dos gêneros da pintura, mas que constitui, hoje em dia, o maior motivo para o seu reconhecimento. Essa outra vertente é totalmente orientada para a representação fiel e documental da vida cotidiana, aquela vivida sobretudo nas ruas do Rio de Janeiro, capital do Império, das primeiras décadas do século XIX.

Ainda de acordo com o autor supracitado, as produções de Debret se desenvolvem a partir de duas vidas e duas carreiras, curiosamente contraditórias: a primeira história, a partir do sucesso de um artista que se embrenhou pelo poder na Paris imperial, com uma formação de pintor de história no espírito do neoclassicismo ainda assumindo o chefe do ateliê de David. Essa carreira ele continua no Brasil a serviço do rei D. João VI e, em seguida, de D. Pedro I quando este último herdasse o trono de seu pai e transformasse o reinado em império. De acordo com Leenhardt (2013):

Outra história será a do artista que passa das turbulências da Revolução de 1789 ao Consulado republicano, e deste ao Império sob o domínio de Napoleão numa Paris em ebulição, e que se vê, depois da queda de seu protetor, emigrando para um Reinado improvável no fim do mundo, imerso em um país escravocrata, recém-saído de um atraso político e cultural particularmente marcante, já que essa colônia portuguesa havia permanecido, até 1808, praticamente alijada de influências externas de qualquer ordem por causa do fechamento dos portos a qualquer navio que não fosse português. (Leenhardt, 2013, p.513).

Debret destaca-se entre esses artistas, com um olhar curioso para com as diferenças desta sociedade brasileira com costumes restritos diferentes dos europeus. Mas com um teor notável de informações que permeavam aspectos físicos e naturais desse país, por exemplo, a diversificação da fauna e da flora, como podemos observar na obra a seguir:

**Figura 02:** Natureza morta com frutas do Novo Mundo<sup>2</sup>



Fonte: *Debret e o Brasil*, Julio Bandeira e Pedro Corrêa do Lago.

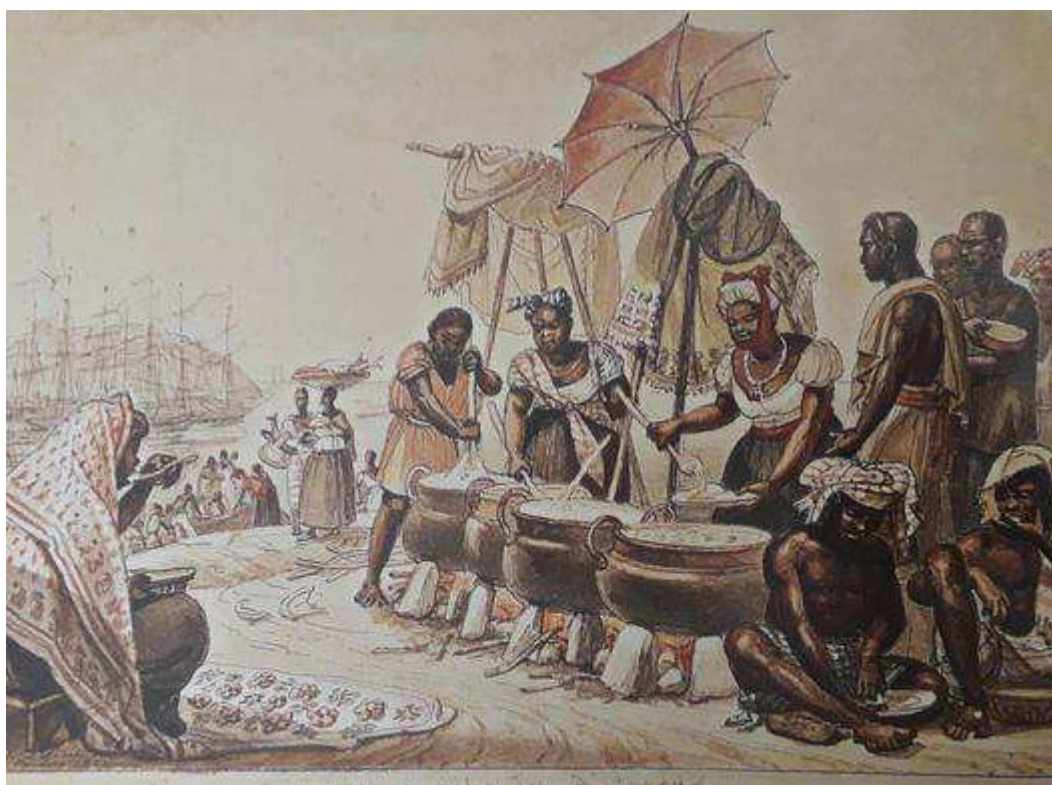
Debret permaneceu no Brasil durante 15 anos e retornou a França em 1831, levando os seus desenhos, que foram transformados em litografias e publicados em um álbum chamado “Viagem Pitoresca ao Brasil”, segundo LIMA( 2007) este artista é um rico detalhista, pois em suas obras é retratada a natureza, o mundo oficial, vários fatos relativos ao processo de

<sup>2</sup> Óleo sobre tela medindo 76x113cm, única natureza morta conhecida pintada por Debret no Brasil e que permitiu, em uma só obra apresentar muito da extraordinária riqueza da flora brasileira.

independência, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, o sul do país, os negros, as casas, as ruas, índios, mestiços e brancos.

A obra de Debret está caracterizada em diversos aspectos europeus do século XIX, de acordo com Bandeira e Lago (2007) se evidencia no seu trabalho, a chegada de escravos no Brasil pelas suas imagens construindo um conjunto de emoções e realismo se concentrando no Rio de Janeiro, mas esse artista também no ano de 1827 durante alguns meses fora da capital observou os índios, com base em outros artistas também, por exemplo, o pintor Johan Moritz Rugendas que também retratou a cidade do Rio de Janeiro, de escravos e senhores, das grandes casas de fazendas e dos índios, predomina nesses retratos uma visão realista.

**Figura 03 - Angu da quitandeira<sup>3</sup>**



Fonte: *Debret e o Brasil*, Julio Bandeira e Pedro Corrêa do Lago.

Bandeira (2013) nos mostra que Debret foi contratado como “pintor de história”, e nessa função, que rapidamente confundiu-se com a posição permanente de pintor da Corte, o artista tinha a incumbência de registrar os grandes eventos, decorar o palco público das

---

<sup>3</sup> Aquarela sobre papel medindo 16,2x22,4cm, assinada por Debret em 1826, a pintura representa a classe das negras livres que se ocupam em cozinhar e vender angu.

maiores comemorações e naturalmente a de retratar a família real. A maior parte de suas pinturas tem como temas o cotidiano da sociedade na História.

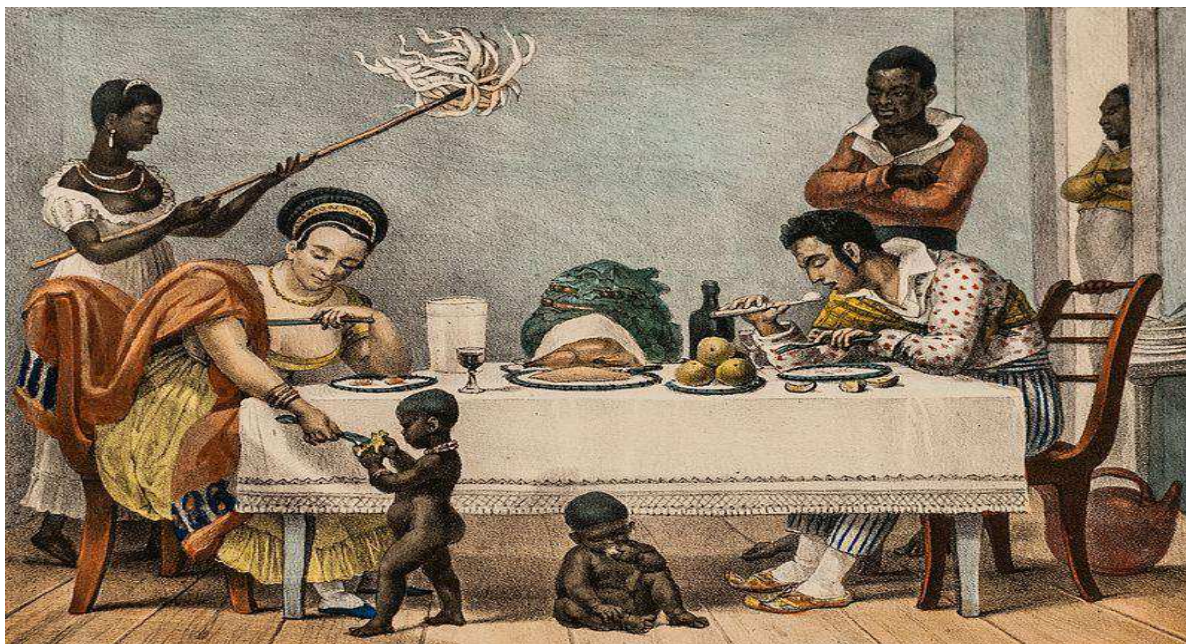
Ele havia observado e retratado: a natureza, o mundo oficial, vários fatos relativos ao processo de independência, o Rio de Janeiro, a então pequena cidade de São Paulo, os sertões e fazendas do sul do país, os negros, as casas e as ruas, índios, mestiços e brancos. O pintor Jean Baptiste Debret na maioria do seu trabalho retratou o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, os escravos de ganho, de aluguel e escravos urbanos, podiam ser observados mais facilmente nas ruas, campos e suas diversas atividades cotidianas. Sobre a escravidão e a vida urbana no Rio de Janeiro.

A sociedade brasileira tem toda uma herança escravista também foi detalhada nas pinturas de Debret, pois o trabalho escravo tornou-se a base de um avanço econômico na construção da identidade brasileira, este artista francês retratou a escravidão tal como a viu no interior fluminense e nas ruas do Rio de Janeiro. Os escravos do sexo masculino predominam nas cenas pintadas e desenhadas, mas as mulheres negras também aparecem em grande número nos quadros do artista francês Debret.

O trabalho Debret conduz o pesquisador a conhecer diversas maneiras de escravidão, suas pinturas revelam pouco a vida de brancos livres, os quais exerciam atividades e profissões ligadas ao comércio, transportes, artesanato e serviços, e eram padres, soldados, pequenos funcionários, capatazes, comerciantes e artesãos.

A partir disso, Debret na enciclopédia da sua obra retratou a chegada de escravos no Brasil pelas suas imagens construindo um conjunto de emoções e realismo, tais elementos admissíveis quando se observa a arte como uma forma de liberdade de expressão e narração de fatos reais em um determinado espaço temporal, já que nessa travessia horrível, os chamados negros novos passavam pela alfândega e eram agrupados em depósitos que possuíam condições de vida inferiores e decadentes para qualquer ser humano.

Debret retratou os recém-chegados que, depois da viagem e chegados ao Brasil estavam reféns do regime de escravidão. A maior parte das obras desse artista, referenciadas nos livros didáticos do sétimo ano que foram analisados desta pesquisa mostram detalhes de escravos urbanos que ele considerava extremamente pitorescos e podiam ser observados mais facilmente no cotidiano da sociedade no Rio de Janeiro em suas diversas atividades cotidianas, como podemos perceber no quadro a seguir:

**Figura 04 - Um jantar brasileiro**

Disponível em: <[http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/Um jantar brasileiro/](http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/Um_jantar_brasileiro/)> Acesso em : 25 ago. 2018

Debret (1827) na tela acima apresenta os detalhes de um jantar naquela época, onde no Rio de Janeiro tinha todo um ritual; em torno da mesa estava o marido e a esposa, os molecotes que mais tarde seriam expostos a serviços. O jantar em si, compõe um complexo de detalhes históricos que nos proporcionam a construção de uma micro história pertinente a um entendimento da História. Com isso, suas obras tornam-se pequenas cápsulas de registro daquela realidade que o pintor observava diariamente ao seu redor, observações que, apesar de corriqueiras no Brasil, não deixaram de causar grande surpresa na Europa.

Além das suas próprias obras, é necessário pensar também às apropriações feitas por artistas posteriores a Debret. É importante também considerar as releituras feitas em suas obras por intelectuais de outras áreas, como por historiadores, por exemplo. Cabe destacar e reforçar que as pinturas de Debret não são quadros da realidade de um período histórico do Brasil, mas uma visão do pintor daquilo que ele viveu aqui. Mesmo se configurando como fontes históricas importantes, que nos dão indícios de como estava organizado o Brasil em aspectos biológicos, culturais ou sociais, cada imagem precisa ser pensada a luz de quem a analisa.

Nesse sentido, é importante que professores de História que trabalhem com as imagens de Debret não só as descrevam, mas interpretem e releiam cada imagem em favor da formação histórica de seus discentes. Por isso, no capítulo que se segue apresentamos a

análise de três obras de Debret presentes em livros didáticos de História do sétimo ano do Ensino Fundamental como uma possível proposta de ampliação do uso de imagens no ensino de História.



### **3 AS IMAGENS DE JEAN BAPTISTE DEBRET PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SÉTIMO ANO: POSSIBILIDADES DE LEITURA**

Historicamente, o ensino no Brasil tem se caracterizado pelo viés positivista com uma forte utilização da explicação expositiva verbal e da avaliação acerca do que foi apreendido dessa explanação. Nesse cenário, o aluno se apresenta como mero receptor de informações e não pode exprimir os conhecimentos e impressões que tem sobre os conteúdos. Essa é uma questão que se complica nas disciplinas de caráter teórico e que necessitam de abstrações que, na maioria das vezes, não há como saber se estão sendo entendidas. Esse contexto educativo tem em sua cultura a utilização do livro didático como o principal instrumento didático de apoio ao professor. Esse livro, produzido por autores ligados às grandes editoras do país, também passa pelo crivo do Estado e precisa ser aprovado por órgãos que avaliam seus conteúdos e aprovam, ou não, a sua utilização. De acordo com Guimarães (2012):

O livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino. Segundo resultados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-livro em 2007, na percepção das pessoas, dos brasileiros, há uma ligação íntima entre leitura e escola, estudos, conhecimento. (GUIMARÃES, 2012, p. 91).

Porém, assim como nas metodologias adotadas pelos professores, o livro didático também apresentava características positivistas e visões de História muito pautadas na concepção histórica dos vencedores. Nesse sentido, podemos dizer que os livros didáticos valorizavam fortemente o texto escrito em detrimento de imagens; a história adotada era a dos grandes nomes, dos homens políticos, que conduziam os destinos sociais dos povos. Além disso, os livros didáticos não apresentavam possibilidades de uso didático diferentes da leitura e memorização dos textos.

Atualmente, a possibilidade de acesso às informações extrapola os muros da escola. Os próprios livros didáticos, sempre amparados pelo forte mercado editorial que movimenta bilhões anualmente no Brasil, apresentam-se mais dinâmicos, com uma variação de concepções teóricas que busca dinamizar as interpretações do passado e possibilitar uma aproximação entre os conteúdos e as realidades discentes. A partir dessa prerrogativa, os livros didáticos passaram a apresentar grande variedade visual, utilizando-se de imagens, charges, pinturas, fotografias, recortes de jornais e mesmo a utilização de mídias digitais por meio de CDs e de referências a *links* da internet. Esse entendimento reforça a ideia de que o

conhecimento não está presente apenas nos livros didáticos e que os alunos que estudam história não têm acesso às informações exclusivamente pelos livros, conforme nos aponta Guimarães (2012):

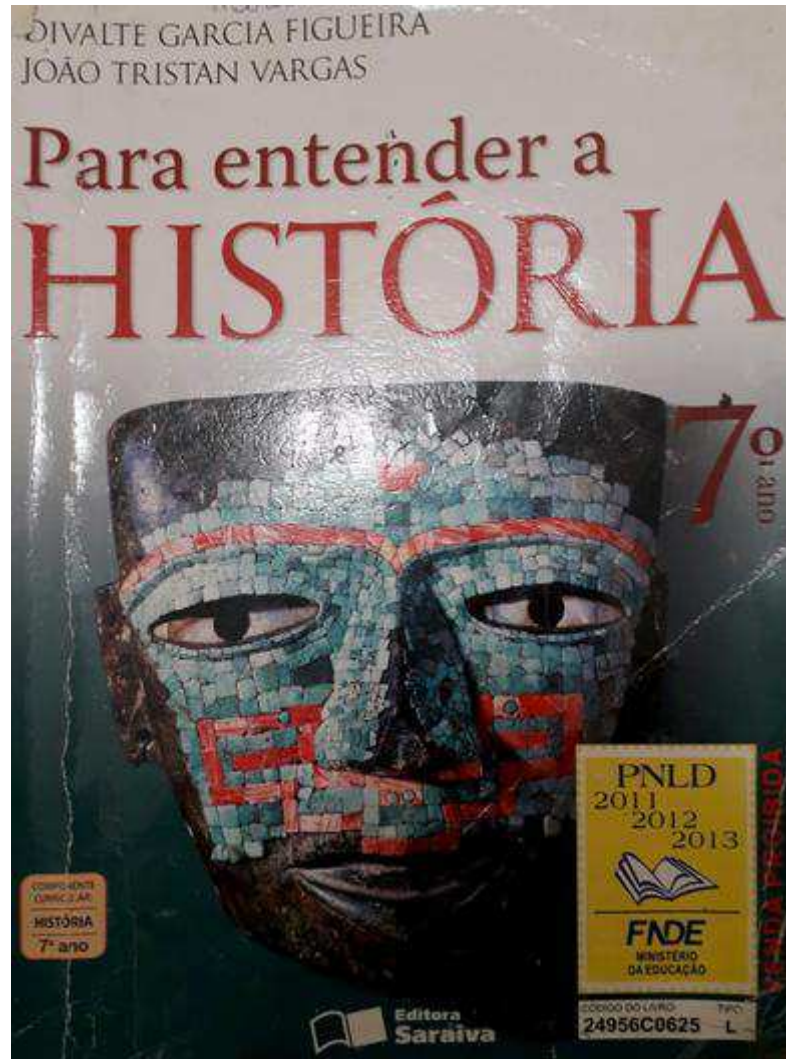
As mudanças operadas no ensino de História nas últimas décadas se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural, particularmente do mercado editorial. Os saberes históricos chegam à escola básica e ao público em geral, sobretudo, pelos modernos meios de comunicação de massa e pelo material de difusão cultural: livros didáticos e paradidáticos, internet, TV, jornais, revistas de divulgação, filmes, meios digitais e outros.

Diante do exposto, podemos considerar que o livro didático não é o lugar de toda a história, mas uma importante fonte de estudos que precisa ser complementada por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o livro não pode ser considerado uma fonte de verdades inquestionáveis, sua utilização também passa pela crítica e discordância do que está posto nele. É preciso que os professores diversifiquem as fontes para possibilitar um ensino de História mais significativo. Ainda de acordo com Guimarães (2012):

Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido um dos maiores desafios dos professores de História na atualidade. Isso implica redimensionar as relações professor-aluno-saber. Implica superar a relação de submissão de professores e alunos ao saber difundido e não ceder à sedução exclusivista do livro didático. A sala de aula não é um mero espaço de transposição didática e reprodução de conteúdos, logo, requer de nós uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado. (GUIMARÃES, 2013, p. 103).

O que pontuamos até aqui não é para defender a exclusão do livro didático de sala de aula, mas a diversificação de seus usos para a potencialização das aprendizagens em história pelos discentes. Nesse sentido, diante do nosso objetivo propomos a utilização das imagens do livro didático a partir de suas interpretações e reescritas, no nosso trabalho específico, da utilização das pinturas de Debret presentes nos livros didáticos do sétimo ano do Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos os três livros trabalhados por nós para análise das pinturas.

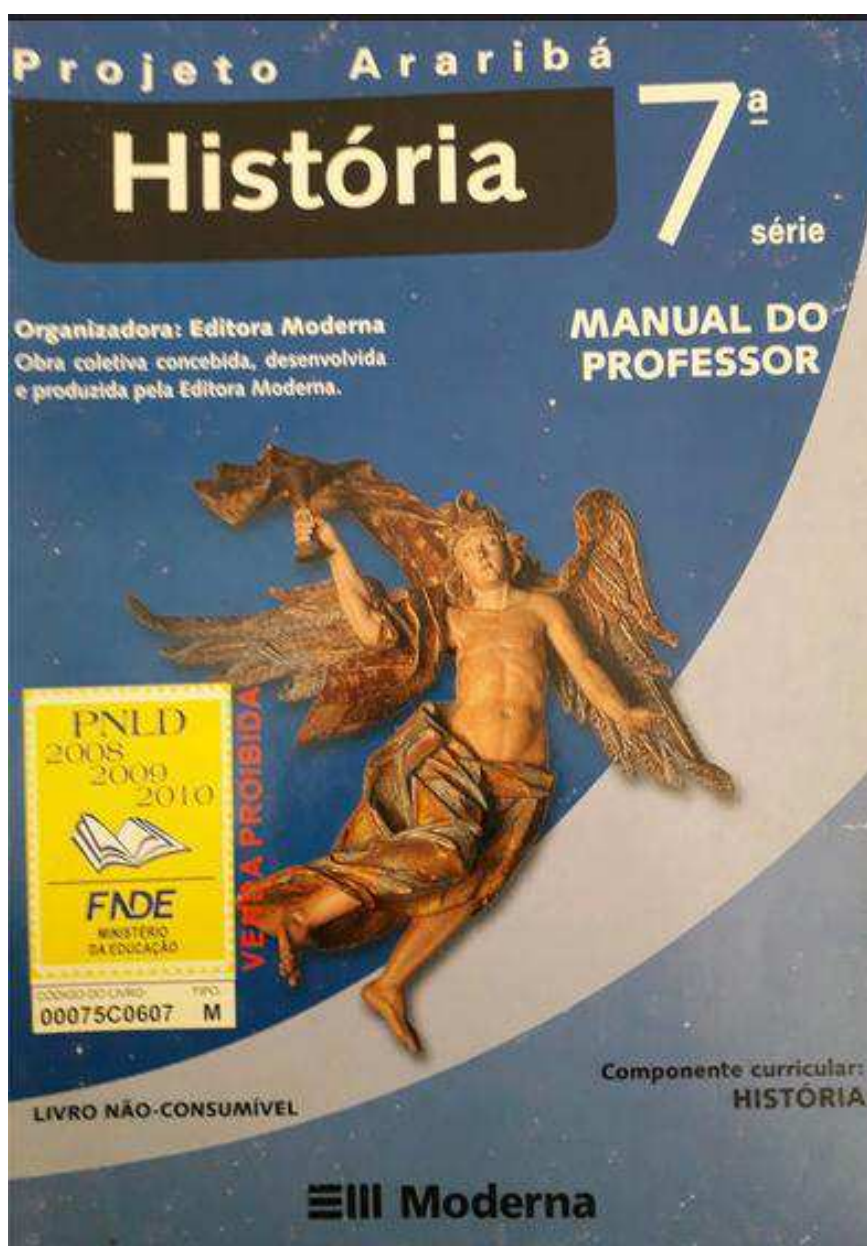
**Figura 05:** Livro 1 – Para entender a história



O livro apresenta uma grande diversificação de concepções históricas sobre os conteúdos, sempre apresentando imagens antigas e modernas que façam relação com o conteúdo estudado. Tendo como conteúdo inicial o comércio e as mudanças sociais na Idade Média, o referido livro foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para os anos de 2011, 2012 e 2013, mas ainda é muito utilizado na escola, pois a chegada de material insuficiente nos anos subsequentes força professores e alunos a usarem o material anterior disponível na biblioteca.

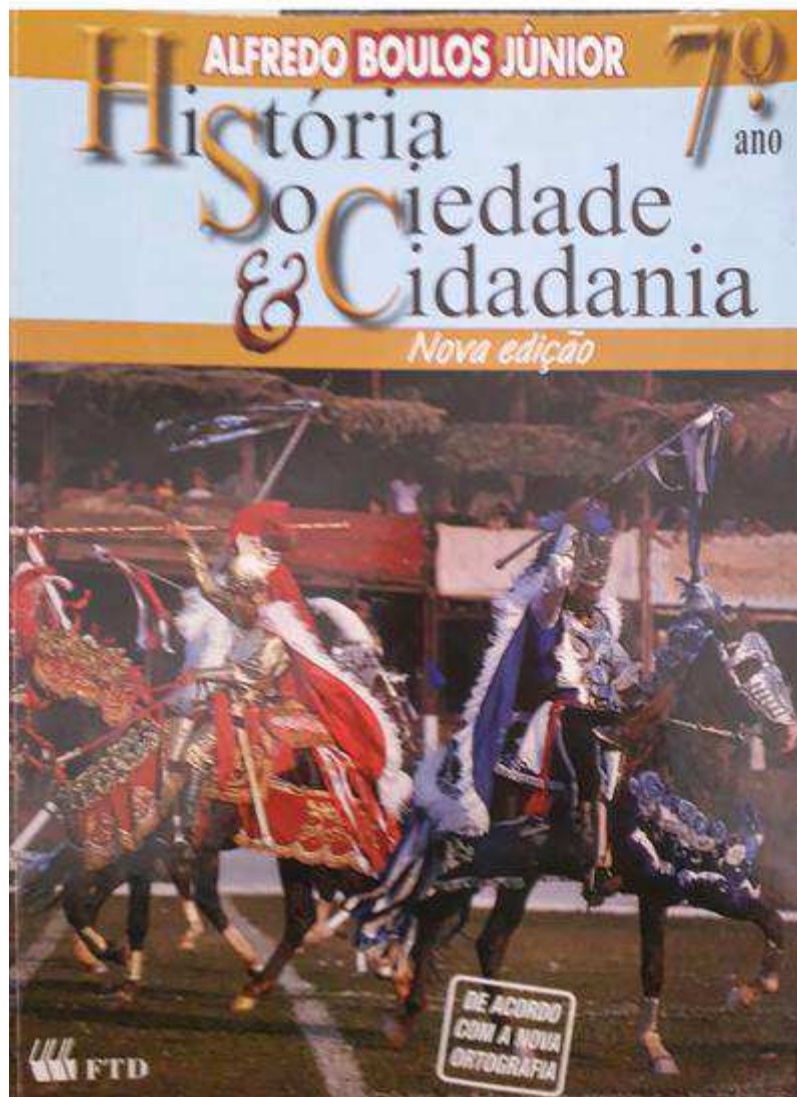
Com dezenove capítulos, o livro apresenta conteúdos como a Idade Média, o surgimento do Estado Moderno e suas Reformas, passa pela expansão marítima comercial europeia; apresenta também um capítulo sobre os Maias, Incas e Astecas. Há capítulos específicos para os povos africanos, indianos, chineses e japoneses, passando também pela História do Brasil, da colonização até o processo de mineração.

Figura 06: Livro 2 – História



O referido livro é um dos mais utilizados pela rede pública de ensino e apresenta um visual bastante focado no uso de imagens e de suas relações com o texto apresentado. A parte escrita não se apresenta como uma possibilidade de toda a história, mas de referências que precisam ser complementadas pelo professor e trabalhada pelos alunos para a compreensão do conteúdo.

**Figura 07:** Livro 3 – História: sociedade e cidadania



O livro apresenta os conteúdos de História a partir de um forte viés imagético, o que coloca os textos escritos em um espaço secundário às imagens. A utilização de mapas e imagens clássicas e atuais forçam alunos e professores a refletirem os textos escritos presentes a partir de sua relação com as imagens e mais que isso, com a necessidade de complementação em outras fontes das informações presentes no livro didático. Essa constatação reforça o entendimento que os livros didáticos não são mais os mesmos, estáticos, exclusivamente textuais, mas instrumentos que se renovaram e precisam também da renovação das práticas docentes, senão a relação entre professor tradicional e livro dinâmico pode causar uma grande confusão metodológica.

Pensemos então, a possibilidade do uso das imagens de Debret no ensino de História a partir desse processo de mudanças nas concepções de História, de fonte histórica, de metodologias educacionais. No ensino de História de acordo com Fonseca (2004), a identificação do documento: especificamente a imagem e a sua manipulação para estudo pelo historiador-professor traz uma vertente da fonte histórica, as fontes visuais sendo consideradas como um recurso pedagógico para serem utilizados pelos docentes em sala de aula, havendo um tratamento metodológico na construção de saberes entre ambos.

Salientamos que, ao passar dos séculos, houve um avanço na percepção historiográfica, pois houve a percepção de que a História não seria apenas narrativa de acontecimentos ou concepções totalmente políticas de uma determinada sociedade, ela visa à interdisciplinaridade de outras ciências quanto ao seu objeto de estudo, precisamente os fatos sociais, por exemplo. Isso refletiu na prática de ensino de História, que passou a considerar as imagens como documentos históricos e que pode proporcionar aos alunos a construção do ser histórico, a interdisciplinaridade, o poder de interligar pontos distintos de determinadas ciências para explicar o objeto de estudo, através de diferentes métodos.

Existe um grande número de documentos imagéticos de diferentes tipos e abordagens, vindos de regiões e tempos também distintos, que transmitem características e situações vividas por variados grupos sociais em um espaço temporal. De uma maneira geral, os benefícios da utilização de fontes iconográficas em sala de aula ultrapassam as possibilidades do documento textual comum e concedem maior força para se atravessar a barreira que existe entre a pesquisa acadêmica e o ensino básico em qualquer parte do nosso país.

Segundo Giordano (2009), a utilização de imagens no ensino se apresenta como uma abordagem metodológica plausível, pois em um mundo visual, a leitura iconográfica é um elemento essencial na aprendizagem dos discentes, ou seja, questões que traçam um perfil do trabalho iconográfico e historiográfico, analisando determinados critérios que permitem maior conhecimento da imagem e a construção de questionamentos também em relação ao uso dessas fontes no livro didático, não somente afirmativas, mas as dúvidas e indecisões que norteiam o cotidiano da disciplina.

O objeto de nosso estudo, as pinturas de Debret, são vistas com grande frequência nos livros didáticos proporcionando um encontro entre a disciplina História, docente e discentes em sala de aula com representações históricas de determinado tempo. E, de acordo com Circe (2008), o educador possui amplas possibilidades de expressar os conteúdos através de registros produzidos por várias sociedades em um determinado espaço temporal. Cabe ao

mesmo, a consciência de conhecer a imagem que dialoga com a História e analisá-la de maneira clara e específica.

Nesse sentido, reafirmamos a validade de diversas fontes no ensino de História e como as fontes iconográficas são imprescindíveis para a produção historiográfica, pois são através destas imagens que o historiador pode desmistificar narrativas repetitivas relacionadas aos seguintes temas: Cultura Afro Brasileira e Cultura Indígena nos livros didáticos, utilizando de esquemas para a explanação dos conteúdos relacionado a este tema e também um diálogo reflexivo sobre a construção do povo brasileiro: índios, afro descendentes, europeus, franceses, dentre outros. Diante disso, a reelaboração do diálogo sobre a identidade nacional é essencial nas explanações de sala de aula de um professor- pesquisador.

No que se refere ao trato das fontes iconográficas, Bittencourt (2008) deixa evidente as condições que este tipo de fonte é examinada e tratada, [...] para todos esses documentos existem métodos de análise comuns, mas é preciso estar atentos às características de suas linguagens, de suas formas específicas de produzir e veicular as informações (Bittencourt, 2008, p. 303). A autora menciona ainda que, as imagens são representações com um sentido cultural capaz de promover emoções e comunicações entre os seres.

Segundo Lima (2007), os discentes em contato com livro didático têm nas imagens de Jean Baptiste Debret uma forma de compreender a História. As obras de Debret são consideradas realistas, por possuírem três características: o romantismo, um movimento artístico surgido no século VIII, também o neoclássicismo de Jean- Louis David, com destaque da nobreza e a terceira, uma precisão etnográfica, porém cabe ao professor-historiador separar na pintura a parte ficcional e o fato histórico, político, social e cultural que o mesmo pretende trabalhar.

Debret agia a modo dos viajantes, isto é, preocupado com o registro hábil e rápido das cenas que presenciava, na tentativa de captar a porção do real a partir da qual iria, mais tarde, elaborar toda a sua obra. A litografia assume um importante papel no âmbito das investigações sobre Debret e sua obra, uma vez que será através dessa técnica que suas imagens alcançaram ao público, dando início a um longo processo de recepção (LIMA, pag. 147)

Logo, estas imagens permitem fazer uma reflexão e construção de uma vertente sobre o processo de ensino aprendizagem com maior riqueza de detalhes, pois as imagens dos livros didáticos permitem renovar a curiosidade do aluno por determinado conteúdo da História, sobre o seu período social, diferenciando conceitos, como a definição de “passado, presente e

futuro” expressões utilizadas nos textos de História presentes em determinados autores dos livros didáticos.

Assim a iconografia com essa forma de análise e reflexão prática, tem uma importância crucial para o discente, visto que, os livros de História são os principais instrumentos em sala de aula, tendo dessa maneira, um olhar mais relevante para os alunos através dos documentos não escritos na sala de aula que tem uma representação formulada sobre o passado. Utilizando-se das imagens de Debret como recursos para mostrar outras vertentes dos sujeitos históricos e também interligando as culturas negras e indígenas através de elementos comuns a ambos, pois a disciplina de História evidencia uma aprendizagem global e também tendo uma importância no estudo historiográfico com uma maior riqueza de detalhes sobre as imagens no contexto da sala de aula.

Como as representações iconográficas são visões subjetivas de determinado sujeito, comprometido com seu tempo e suas ligações sociais, cabe ao historiador separar, na obra de arte, o que é ficção e o que é realidade no passado que ele pretende estudar, daí nas representações de Debret que tendem a apresentar um caráter de realidade, é preciso destacar que o pintor tem sua ideologia marcada em seus desenhos e mostrando uma visão de mundo pautada na formação de classes sociais existentes no século XIX, mas a partir também das imposições de quem o contratou, o Estado.

Na sua maior parte, os desenhos de Debret são considerados pelos historiadores fontes primárias, uma vez que foram criados a partir de observações diretas do artista sobre a realidade retratada, porém mostra como as pinturas deste pintor do século XIX é essencial para reelaborar uma nova visão sobre a Cultura Afro Brasileira e Indígena vista nas salas de aula de todas as instituições tendo esta cultura como um ponto novas possibilidades de aprendizagens e vivências do nosso cotidiano.

De acordo com Bittencourt (2009) as imagens ou pinturas devem ser elementos utilizados pelos docentes em sala de aula para que haja uma interação efetiva na assimilação de conteúdos de História, pois as possibilidades que surgem ao se trabalhar o documento visual são diversas. Esse tipo de fonte traz uma série de facilidades no que diz respeito a uma maior compreensão cognitiva do conteúdo de História por parte do aluno e o uso da pintura de Debret quebra com a persistente e massiva leitura de longos textos. Além disso, o uso dessas imagens é atrativo, devido a sua comunicabilidade à primeira vista, independente de idade, o discente se torna capaz de compreender uma determinada imagem e suas implicações.

Desse modo, a iconografia retrata situações, estilos, ideologias e aspectos culturais de determinado contexto histórico. Mas para que a imagem seja analisada e interpretada de modo



apropriado como fonte para o conhecimento sobre a História, é fundamental o acompanhamento do professor dessa disciplina, uma vez que, o homem durante o seu período de existência está condicionado a variadas situações de aprendizagem, ou seja, o indivíduo permanece sujeito a diversas mudanças, estas se tratam de aprendizagens modificadoras de seu próprio comportamento diante da sociedade.

No livro didático **Para entender a história**, podemos recorrer a pintura de Debret *Mulheres Índias escravizadas*, do século XIX e que se encontra no Museu da Arte de São Paulo. Este livro foi adotado pela Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vitória Bezerra na cidade de Cajazeiras – PB, durante os anos 2010, 2011, 2012 e 2013.

**Figura 08:** Mulheres Índias escravizadas



Fonte: [http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/Mulheres Índias escravizadas](http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/Mulheres%20%C3%8Dias%20escravizadas)> Acesso em: 25 ago. 2016

Nesta obra de Debret, mulheres índias são escravizadas e está presente no livro didático do sétimo ano. A pintura se apresenta na fase chamada por ele de naturalista, fase na qual foram produzidas aquarelas acabadas que evidenciam a absorção do pensamento europeu na cultura indígena aqui vigente, pois o artista atentava para um mundo diferente acerca da questão feminina, tendo ênfase em três tipos de mulheres de acordo com Debret: o das sinhás e sinhasinhas, mulheres brancas pertencentes a classe dominante, o das negras e mulatas, escravas ou libertas e as indígenas presentes no campo proporcionando um trabalho servil,

mesmo as mesmas tendo uma cultura diferenciada dos escravos da cidade. A obra aqui tratada representa a captura de indígenas para o trabalho escravo e foi um adas atividades que mais estimularam a ocupação dos territórios da colônia portuguesa na América. A imagem aparece no livro como abertura do capítulo sobre a expansão territorial do Brasil, apontando o trabalho indígena como mão de obra bastante explorada pelos portugueses.

Podemos perceber na imagem a preocupação em retratar a flora brasileira como um aspecto positivo em relação às possibilidades de exploração da madeira ali disponível, por exemplo. Observamos também que a personagem destaque da obra apresenta o branco como forma de se destacar dos outros sujeitos da obra. O português controla e organiza o trabalho das índias, que carregam produtos para possível comercialização. A presença de índias e um índio sentado pode ser a representação da pouca importância dada pelos indígenas ao trabalho de acúmulo de bens, contrariando a lógica portuguesa. Essa é uma interpretação subjetiva, que pode ser explorada e discutida entre docente e discentes. Pode-se trabalhar inclusive a desconstrução do discurso do índio e da índia como sujeitos preguiçosos e que não gostam de trabalhar.

Segundo Grubts (2014) cabe ressaltar que a Historiografia Brasileira, retratou por um longo espaço temporal, a figura dos povos indígenas como seres humanos “preguiçosos e sem cultura”, percebendo que a visão do trabalho não está somente ligada a colonização, ou seja, uma visão romântica e idealizada desse período. Nos dias atuais há uma participação ativa do índio na sociedade com a permanência de seus costumes, como uma sociedade igualitária, seu mentor político e ideológico (cacique) e os seus rituais do nascimento e da morte e também mudanças, como a introdução das tecnologias, da moda no seu cotidiano, mas sem deixar perder a compreensão dos seus projetos de lutas e resistência desses povos proporcionando uma reflexão sobre preconceito e aguçando um olhar para o índio.

Reforçamos que esta imagem de Debret está localizada no livro didático do sétimo ano para explicar como se deu a expansão territorial do Brasil tendo seu espaço temporal do início do século XIX em aparece a captura de indígenas para o trabalho escravo sendo uma forma das atividades que mais estimularam a ocupação do território da colônia portuguesa da América mostrando uma colonização em todas as direções, vendo a disputa pelo norte e Nordeste do Brasil, onde a Coroa enviou para estas regiões tropas portuguesas e espanholas contra os franceses que foram vencidos pelas tropas da União Ibérica, pondo fim a ocupação francesa da região.

Nesse contexto, as Bandeiras também começam a se projetar já que este foi um movimento para capturar índios e adentrar territórios (Sul e Centro Oeste), enquanto os

bandeirantes procuravam índios para escravizar também ficavam atentos à existência de ouro, prata ou pedras preciosas em outras regiões.

Uma questão importante a se discutir é que o referido livro apresenta a imagem de maneira exclusivamente ilustrativa, pois não apresenta nenhuma proposta de atividade de análise dessa ou de outra imagem no capítulo. Ao final do capítulo, a proposta avaliativa é interessante, pois busca discutir elementos essenciais do conteúdo, mas sem apresentar uma proposta de análise imagética. Guimarães (2012), apresenta uma proposta de análise inicial para pinturas, que pode colocar o aluno com um primeiro contato, antes mesmo de analisar a imagem em si.

Ficha
Autor:
Colaborador:
Título:
Título alternativo:
Local de Publicação:
Ano de Publicação:
Idioma:
Direitos:

Fonte: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

No livro didático **História**, da Editora Moderna, no ano 2006, podemos visualizar a pintura de DEBRET: O colar de ferro, castigo dos negros fugitivos, do século XIX e que se encontra no Museu Castro Maya/ BPC, no Rio de Janeiro. Este livro foi adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São José Operário na cidade de Joca Claudino, durante os anos 2008, 2009 e 2010.

Diferente do livro anterior, a imagem aqui apresentada não aparece meramente como ilustração do conteúdo, mas como uma fonte histórica a ser explorada pelo discente no capítulo que trata da Independência do Brasil e do Primeiro Reinado. A atividade proposta aparece em uma área do livro chamada de *Em foco*, mesmo sendo uma atividade que não sugira um processo de leitura subjetiva, mas apresenta questões já dadas pelos textos anteriores. Essa seção do livro aprofunda questões ligadas ao cotidiano e às condições dos escravos na cidade do Rio de Janeiro. O livro ressalta as diferenças entre escravos de ganho e escravos de aluguel, demonstrando a situação degradante desses sujeitos no contexto social da época. Podemos analisar a atividade proposta pelo livro na imagem a seguir:


**Figura 09:** Atividade de análise da imagem de Debret no livro didático

**Atividades** Registre em seu caderno

**ANALISE E INTERPRETE**

1. Observe a fonte 1.

- Quem é o autor da gravura?
- A gravura mostra um cenário urbano ou rural? Explique.
- Descreva como os personagens estão representados.
- Como se nota a condição de escravo dos personagens?
- Observe a imagem abaixo e classifique os personagens 1, 2, 3 e 4 em escravos de ganho e aguadeiros.



*Gravura O colar de ferro, castigo dos negros fugitivos, de Jean-Baptiste Debret, século XIX.*

**Fonte:** **História**. 1 ed. (Coleção Projeto Araribá: História). São Paulo: Moderna, 2006. Com a pintura de DEBRET: O colar de ferro, castigo dos negros fugitivos.

Para uma melhor visualização, ampliamos a imagem a seguir:

**Figura 10:** O colar de ferro



Disponível em: <<http://www.afroriowalkingtour.com/the-black-museum-pt.html>>

Acesso em: 25 ago. 2018

Segundo Campos (2001) a escravidão gerou uma série de problemas, dentre eles acentuavam-se os conflitos entre senhores e escravos, pois a escravidão urbana foi vista com

frequência no Rio de Janeiro, esta cidade havia se tornado o maior mercado de escravos da América, isso foi possível graças ao tráfico negreiro, pois os chamados tumbeiros (navios que transportavam os africanos) chegavam no Brasil eram agrupados em um depósito e passavam por condições péssimas que não garantiam na maioria das vezes, a sua sobrevivência.

A partir dessas questões, recorremos a Campos (2001), que nos aponta para um sistema escravista descrito nessa pintura de Debret era o colar de ferro, castigo dos negros fugitivos e no século XIX propõe as condições inferiores que muitos escravos viviam no seu dia-a-dia, principalmente aqueles que se rebelaram diante dos seus senhores.

O colar de Ferro, segundo Campos (2001) se trata de uma punição infligida ao negro que tem o vício de fugir; também a guarda policial tinha a ordem de prender todo escravo encontrado à noite vagando pela cidade e de mantê-lo na prisão até o dia seguinte. Avisado então, o dono vai buscar seu negro ou o conduz, através de um soldado, a prisão de correção dos negros, atualmente no Castelo. Este colar de ferro é armado de uma ou várias hastes, não somente para torna-lo ostensivo, mas para dar pegada quando se agarra o negro, principalmente em caso de resistência, pois se apoiando vigorosamente sobre a haste, a pressão inversa se produz do outro lado do colar, que levanta com força o maxilar do capturado. Dor horrível que, logo lhe faz render-se e ainda muito mais prontamente, uma vez que a pressão se renova por solavancos. É na Rua da Prainha, conhecida por suas oficinas de serralheria pesada para a Marinha, que se encontram certas lojas onde se fabricam especialmente esses instrumentos de punição, tais como correntes, colares de todos tamanhos, cangas em compasso, botas ferro, dedeiras.

A prática deste castigo de acordo com Campos (2001) era comum naquele espaço temporal, pois se aplicava em escravos fugitivos em um sistema que começava a declinar no decorrer do século XIX, pois acentuavam-se os conflitos entre senhores e escravos e também diversos documentos mostram uma diminuição no número de negros nas ruas do Rio de Janeiro; muitos dos serviços realizados por escravos passaram a ser feitos por trabalhadores assalariados, geralmente imigrantes portugueses. Esse declínio da escravidão urbana deveu-se principalmente ao aumento no preço dos escravos, resultante da expansão das fazendas de café, e ao término efetivo do tráfico negreiro em 1850, em virtude das pressões inglesas. Mesmo assim, inúmeros escravos de ganho continuaram a existir até a abolição da escravatura em maio de 1888.

Embora pareça estranho que neste século de luzes se depare ainda no Rio de Janeiro com o costume de transportar enormes fardos à cabeça dos

carregadores negros, é indiscutível que a totalidade da população brasileira, acostumada a esse sistema que assegura a remuneração diária dos escravos empregados no serviço de rua, se opõe à introdução de qualquer outro meio de transporte, como seja, por exemplo, o dos carros atrelados (CAMPOS, 2001, pág. 40).

De acordo com Gomes (2003) a imagem que tratamos proporciona ao aluno uma dinâmica diferente em sala de aula, pois mostra a cidade do Rio de Janeiro como a cidade da corte e as variações escravistas que existiam naquela época, por exemplo, escravos de ganho, de aluguel. Esta imagem aparece como uma atividade de verificação de aprendizagem para conhecer outros tipos de fontes historiográficas, onde o docente já constrói um diálogo com a sua turma informando determinados conceitos.

Uma proposta interessante para o trabalho com iconografia, pode ser a comparação de duas imagens distintas, inclusive separadas por um período temporal distante. Esse tipo de comparação pode contribuir na construção da ideia de rupturas e permanências no Brasil, por exemplo. Imaginemos as possibilidades de se pensar a escravidão no Brasil Imperial e a desconstrução da ideia de que não existe mais trabalho escravo hoje, a partir da imagem que se segue:

**Figura 11:** Trabalho escravo contemporâneo



Fonte: [www.radiowebufpa.br](http://www.radiowebufpa.br) acesso em 09 de dezembro de 2018.

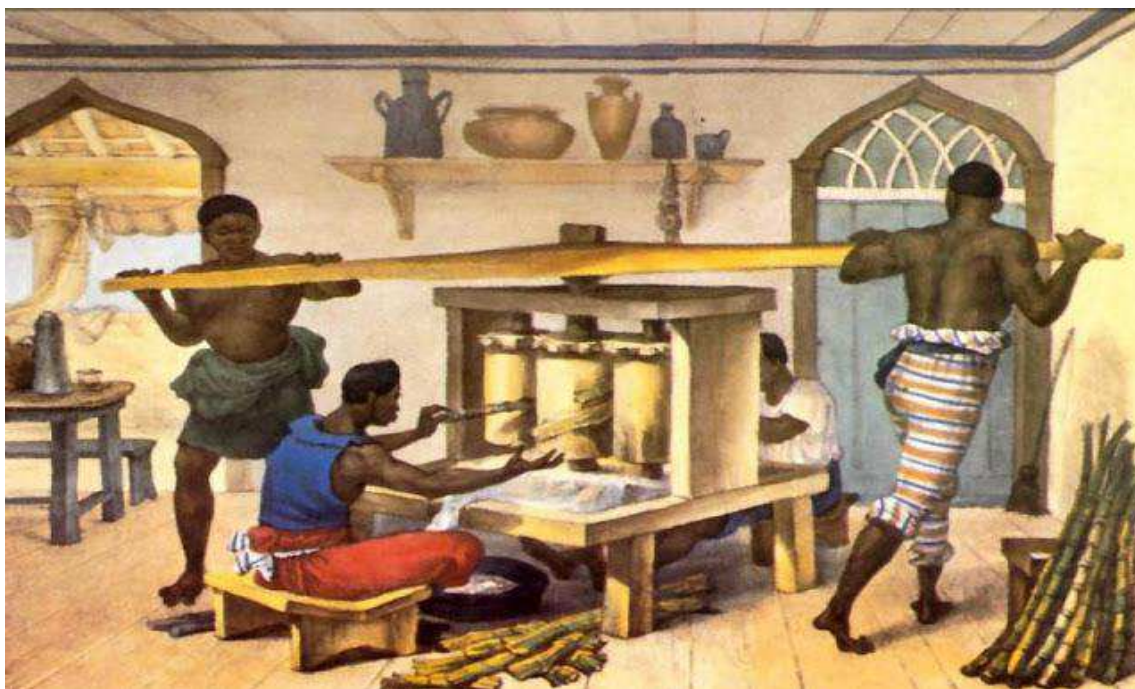
No livro didático de **História: sociedade e cidadania**, de Alfredo Boulos, pela Editora FTD, em 2009, percebemos a pintura de Debret intitulada *Pequeno moinho de açúcar*, de 1822 e se encontra em coleção particular. Este livro foi adotado pela Escola Estadual de

Ensino Fundamental e Médio Bonifácio Saraiva de Moura na cidade de Monte Horebe - Paraíba, durante os anos 2011, 2012 e 2013.

De acordo Lima (2007) a vasta obra de Jean Baptiste Debret nos dá acesso a cenas de uma economia colonial reconstruindo aspectos da vida material e econômica do Brasil do século XIX. Sendo assim, as imagens são consideradas documentos históricos cruciais desse período da História do Brasil que através de Debret e publicadas nos livros didáticos utilizados, mostram as mais importantes regiões da economia brasileira, por exemplo, nas cidades de Minas Gerais e Rio de Janeiro e na região Nordeste, na produção de açúcar.

Em uma das suas obras, “Pequeno moinho de açúcar, 1822”, a imagem transmite uma das cenas da economia colonial torna-se possível a reconstrução de diversos aspectos da vida material em uma sociedade baseada em um sistema escravista, o artista francês retrata esta cena tal qual ele a entendeu. De acordo com as explicações de Lima (2007) na cena da pintura de Debret *Pequeno moinho de açúcar*, há uma percepção de uma mudança de um quadro econômico e material se moldando a partir do século XIX, já que no século XVIII, as regiões mais importantes da economia brasileira estavam localizadas em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e ainda no Nordeste.

**Figura 12:** Pequeno moinho de açúcar



Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/vida-urbana-no-brasil-segundo-debret/>> Acesso em: 25 ago. 2018.

A economia açucareira teve seu ápice através dos grandes engenhos e Debret na referida imagem descreve como se faz a produção de cana de açúcar através dela mesma pois essa pequena máquina bastante comum naquela época (moinho de açúcar portátil) que estava instalada em uma das lojas do Largo da Carioca, serve para espremer o caldo da cana (xarope de açúcar). A simplicidade do mecanismo desse pequeno modelo necessita um negro a mais, colocado atrás da máquina para repassar a cana já amassada entre o outro cilindro que deve esmagá-la pela última vez. A pequenez da máquina e a pouca força do motor, representadas na imagem, só permitem esmagar a pequena cana indígena. O considerado mais inteligente dos negros era encarregado de introduzir a cana entre os cilindros e retirar os pedaços esmagados. Esses bagaços amassados e ainda cheios de substância eram dados como alimento aos cavalos e aos bois trabalhadores, lhes fortificam e engordam em pouco tempo.

No fundo da loja, veem-se uma mesa e seu banco preparados para os consumidores que veem beber, ou somente comprar certa quantidade de caldo de cana, vendida sob medida, como também, nota-se que o Nordeste tendo a exportação de açúcar e fumo, mesmo num secular processo de decadência, continuava a ser importante fonte de riqueza, mas alternava períodos de crise com períodos de prosperidade, sempre na dependência da conjuntura internacional, que ditava preços altos ou baixos para os dois produtos. Na região açucareira reproduzida pela imagem, há uma síntese de um engenho apresentando diversos aspectos, um principal a moenda de cana movida por escravos, que era geralmente utilizada na produção de garapa. No livro didático em questão a atividade proposta com a obra de Debret é a seguinte:

**Figura 13:** Atividade de interpretação da imagem de Debret Pequeno moinho de açúcar

**A imagem como fonte**

Observe com atenção a imagem abaixo. O que ela mostra? O que essas pessoas estão fazendo? É possível saber qual a condição delas? Onde essa cena se passa? Quem é o autor da imagem? Quando e onde terá sido produzida? Anote suas observações e os detalhes que mais chamaram sua atenção.



Escreva um pequeno texto descrevendo e comentando a imagem.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2009.



Podemos perceber que, nessa proposta de atividade, a imagem é explorada em dois movimentos diferentes: primeiro, uma pesquisa em relação ao seu contexto e ao que ela significa, seu autor e época de produção; o segundo movimento está posto na perspectiva de uma análise descritiva e de aspectos subjetivos, quando o autor do livro pede que se descreva e comente a imagem. Para além dessa proposta, podemos pensar ainda na própria produção de imagens pelos próprios alunos, que podem recriar as imagens a partir de suas percepções, relacionando com o tempo presente. Nessa perspectiva, apresentamos aqui um roteiro apresentado por Circe (2009), como uma possibilidade de ampliação dessa análise iconográfica, tanto para o próprio docente pensar esse trabalho, como para o aluno produzir sua interpretação:

### **Roteiro de análise das imagens sobre a escravidão negra no Brasil**

#### Desenhos dos alunos

- 1) Que cenas mais aparecem nos desenhos?
- 2) Descreva como o negro é retratado na maioria dos desenhos. Aponte no mínimo três características.
- 3) Identifique e anote os nomes dos autores das imagens que você mais gostou.
- 4) A partir dos nomes você consegue imaginar qual a nacionalidade dos autores? Levante pelo menos uma hipótese.
- 5) Que cenas mais aparecem nessas imagens?
- 6) Descreva como o negro é retratado na maioria das imagens. Aponte no mínimo três características.
- 7) Há semelhanças entre os desenhos feitos pelos alunos e as imagens dos livros? Descreva-as.
- 8) O que mais lhe chamou atenção nessas imagens?

#### Outras imagens

- 9) Quais cenas são retratadas?
- 10) Como os negros aparecem?
- 11) Identifique e anote os nomes dos autores destas imagens.
- 12) Compare com os desenhos e as imagens dos livros e anote as diferenças e semelhanças.

Pensamos que apresentamos um micro universo de possibilidades de usos de imagens de fontes iconográficas no ensino de História, diante do mundo infinito de possíveis caminhos que o professor pode trilhar no seu cotidiano escolar. Debret é um artista importante para

pensarmos o cotidiano na história. Porém, é relevante pesarmos como suas obras podem dialogar com as imagens atuais, fotografias, *selfies* ou notícias, as imagens se ligam, se constituem como poderoso elemento sensível na nossa compreensão de mundo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática docente nos dias atuais houve uma nova percepção no ensino de História, ou seja, o fim do século XX e o início do XXI são marcados por muitas mudanças históricas e sociais, uma delas chamada globalização, pois tem grande influência na educação deixando um eixo nas fontes iconográficas como um meio de adaptação, qualidade e eficiência na manutenção do conhecimento histórico frente às necessidades educacionais. Conforme se passam os anos, a principal preocupação da educação passa a ser a assimilação de conteúdos que não sejam apenas decorativos, mas que sejam significativos e possam contribuir na formação crítica dos alunos.

Hoje, a concepção de fontes iconográficas como possível linguagem no ensino de História, pode ampliar a relação docente-discente nos conteúdos, e a significação dos conteúdos vistos em sala de aula, aliando-se a capacidade de novas ideias, tornando-se seres mais atuantes perante a sociedade e não apenas meros espectadores de suas vidas.

Dessa forma, o educador busca novas formas de ensino visando um ambiente de estudo mais convidativo e dinâmico para que haja motivação, ou seja, um estilo pessoal com várias possibilidades onde a linguagem visual deve ser clara, eficiente para haver compreensão entre falantes e ouvintes, procurando entender o objeto de estudo de tal modo onde o conhecer seja buscado de forma saudável, sempre fazendo relação com o cotidiano discente.

Essa motivação ao ato de aprender pode acontecer por motivos diversos ao conhecimento, podendo ser de forma intrínseca e extrínseca. Também através da disciplina de História que passou a ter uma valorização e vem modificando o seu sistema, saindo de uma disciplina associada a datas comemorativas para uma disciplina dinâmica, pois o conceito de aprendizagem possui uma ampla visão de indivíduo e do meio, tendo a escola como uma manifestação da sociedade para atender aos interesses de sobrevivência e desenvolvimento por meio do aprimoramento do conhecimento, seus sujeitos estão igualmente inseridos nesta dimensão constitutiva relacional: relação professor-aluno.

A relação entre o discente e as pinturas de Debret nesta pesquisa possui características próprias e eficazes no processo de assimilação de conteúdos de História no dia-a-dia. Deve-se entender que o discente possui um conhecimento próprio sobre a realidade no qual está inserido, com isso ele chega a sala de aula com conceitos pré-existentes, o mesmo só estará recíproco a mudanças quando se sentir indagado a novos saberes. Conforme Grillo (2001), é

possível perceber que as pinturas apresentadas neste trabalho como forma de conhecimento eficaz não estão ligadas a uma visão solitária e específica das mesmas, há uma análise de diversos pontos nessas pinturas: sociais, individuais, políticos, ideológicos, estruturais, daí entender que o livro didático e essas pinturas não funciona separadamente no processo de construção do plano de ensino para manter um processo de aprendizagem formador e mediador de conhecimentos necessários para a manutenção da sociedade.

A partir disso, o Ensino de História no Brasil passa a ter um importante papel na construção do modo de vida dos indivíduos, possibilitando aos discentes uma formação e contextualização de determinados conceitos: “passado, presente, tempo histórico, tempo cronológico, futuro” termos mencionados com frequência ainda nos dias atuais, isto cabe um “olhar educacional” próprio do docente abrangendo o sistema educacional em diversos pontos: social, motivacional, econômico, cultural, onde o compartilhamento dos saberes entre discentes e docentes seja o ápice de um progresso institucional frente à sociedade. O papel do docente como sujeito facilitador da construção do conhecimento pelo discente fica evidenciado no ensino de História atual.

Por isso, o profissional de História exerce junto a sua disciplina, sua profissão de forma séria e compromissada com seus alunos mais ativos e cidadãos, apesar das dificuldades tanto pessoais quanto impostas pelo sistema educacional e mostram a percepção do verdadeiro conceito de cidadania.

Buscamos neste trabalho, discutir uma proposta de atuação de ensino tanto para instituições escolares públicas quanto privadas, com um dinamismo de conhecimento, retirando o profissional de uma zona de conforto para uma formação de um Historiador-pesquisador, a partir do uso das pinturas de Debret nos livros didáticos do sétimo ano.

Além disso, propomos discutir algumas possibilidades de leitura das imagens no livro didático, ou seja, como o docente pode aliar de forma coerente, os seus objetivos, conteúdos e métodos que fazem parte da forma de aprendizagem de seus discentes no dia-a-dia escolar, havendo uma inter-relação entre a realidade dos alunos com suas próprias experiências acadêmicas que propõe ao docente, principalmente o docente de História o aprofundamento de saberes e como a História é parte crucial e complexa na vida social, onde muitas vezes em um simples fato, há detalhes que somente o olhar do professor- historiador- pesquisador viabiliza a fazer, refazer e contribuir para o processo histórico vivido pela sociedade.

A partir das fontes iconográficas evidenciamos a aprendizagem efetiva do aluno através dos meios de observação e pesquisa diante do tema exposto em sala de aula, os discentes constroem uma memória do fato histórico através de elementos pertinentes a

imagem que no contexto escrito, deixa de perceber alguns detalhes, por exemplo, a emoção no rosto dos personagens, principalmente quando se trata das pinturas presentes nesta pesquisa, ou seja, a imagem nesse século da tecnologia permeia uma aproximação do docente com o discente, tornando a disciplina mais atrativa e dinâmica.

Sendo assim, o processo de aprendizagem entre o professor e o aluno através de pinturas do livro didático do sétimo ano é contínuo e aberto a possibilidades culturais de interligação entre ambos e o meio externo; também condiciona a diversos métodos inovadores que desenvolvem uma compreensão do saber. Por isso, para manter uma relação docente/discente bem-sucedida e dinâmica é necessário se autoconhecer como pessoa, ser autônomo de suas concepções com relação ao contexto escolar e do seu próprio dia-a-dia, sabendo lidar de forma eficaz com medos, novas experiências, sucessos e insucessos profissionais do seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. **O navio negroiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1869.

ARAGÃO, S. **A cidade brasileira nas pinturas dos viajantes e na fotografia do século XIX**. V Encontro de História da Arte- IFCH, UNICAMP, 2009, 137- 143 p. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cha/eha/atas/2009/DE%20ARAGAO,%20Solange%20-%20VEHA.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2016.

BARROS, J. D. Sobre a feitura da micro-história. **OPIS**, São Paulo, v.7, n. 9, p.167-185, jul-dez. 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. Documentos não escritos na sala de aula. In.: **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 303-322.

\_\_\_\_\_. C. M. F. Livros e materiais didáticos de história. In.: **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 293-324.

BOULOS JÚNIOR, A. **História: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História para o Ensino Fundamental II**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, Rio de Janeiro: VOZES, 2002.

BOCK, A. M. B. **Psicologia: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUSTAMANTE, R. M. C. Uma imagem vale mais que mil palavras. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org). **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007, p. 239- 250.

CONTO, CHAGAS, **Possibilidades: trabalhando imagens nas aulas de História**. Juliana Ponquelie Conto e Roberta Cristina Carvalho Chagas, G – UENP/ Campus Jacarezinho, pág. 38-39, 2009.

DEBRET, B. J. **Pequeno moinho de açúcar**. Aquarela sobre papel, 18 x 23 cm. Museu da Arte de São Paulo. Disponível em <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/>> Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Colar de ferro**, 1831. Aquarela sobre papel, 22 x 14, 5 cm. Museu da Arte de São Paulo. Disponível em <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/>> Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Um jantar brasileiro**, 1827. Aquarela sobre papel, 15, 9 x 21,9 m. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/>> Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Mulheres Índias escravizadas, séc. XIX**. Oléo sobre tela. Museu da Arte de São Paulo. Disponível em:< <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2016

DELVAL, J. Aprender Investigando. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org). **Ser professor é ser pesquisador**. Tradução Fernando Becker, Tania Beatriz Iwaszko Marques. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

EDUCAÇÃO É A BASE - **Base Nacional Comum Curricular** - MEC disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> .

FERREZ, G. **A fotografia no Brasil**. Rio de Janeiro: FNA: FNPM, 1985. \_\_\_\_\_. **O Brasil de Thomas Ender, 1817**. Rio de Janeiro: FMS, 1976.

FERREZ, M.; FERREZ, G. **O Rio antigo do fotógrafo Marc Ferrez**: paisagens e tipos humanos do Rio de Janeiro, 1865-1918. Prefácio Pedra Nava. São Paulo: Ex-Libris; João Fortes Engenharia, 1984.

FIGUEIRA, D. G.; VARGAS, João Tristan. **Para entender a história**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, T. N. L. A História do Ensino de História: objetos, fontes e historiografia. In: **História e Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004. p. 15-28.

GOMES, L. N. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago. 2003, 75 -85 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História**. Papirus Editora, Campinas, SP, 2012.

GRILLO, M. O professor e à docência: o encontro com o aluno. In: Enricone, Délcia (Org). **Ser Professor**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. p. 73-89.

GRUBTS, S. Mulheres Indígenas Brasileiras: Educação e Políticas Públicas. **Revista Psicologia e Sociedade**, n 26, 2014, 116-125 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/13.pdf#page=1&zoom=auto,-107,842>> Acesso em : 25 de ago. 2016.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino Secundário Brasileiro: 1931-1956**. Rio de Janeiro, DF. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais- INEP Ministério da Educação e Cultura, 1957.

KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas** (Org.) 6 Ed. São Paulo, Contexto, 2010.

LEENHARDT, Jacques. **Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do império Brasileiro**. Sociologia & Antropologia. Rio de Janeiro, v. 03.06, novembro de 2013.

LIBÂNEO, J. C. Os métodos de ensino. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 149-176.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série Formação do Professor)

LIMA, V. A. E. J. B. **Debret Historiador e Pintor**. Rio de Janeiro: UNICAMP, 2007.

LITZ, V. G. O uso da imagem no Ensino de História. In: **Caderno Temático Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná**, Curitiba, v.1, n.1, p.13-20, Mar. 2009.

MANOEL, Ivan A. **O Ensino de História no Brasil: origens e significados**. Disponível em: <[www.franca.unesp.br/teiadossaber](http://www.franca.unesp.br/teiadossaber)> Acesso em: 28 jul. 2017.

MELANI, M. R. A. (coordenação editorial). **História**. 1. Ed. (Coleção Projeto Araribá: História). São Paulo: Moderna, 2006.

MOTTA, M. R.; SCALERCIO, M. A **África e os africanos na formação do mundo atlântico 1400-1800**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

MOTA, M. B. **História: das cavernas ao Terceiro Milênio**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil. Trajetoria e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, nº 25/26, p. 143-162, set 92/ ago 93.

NETO, J. F. A vitória de Mandela. **História Viva**, São Paulo, n. 76, p.48-55, ano VI.

PESAVENTO, S. J. **História e Literatura: uma velha-nova história**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates, 2006.

ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org). **Repensando o ensino de história**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 1999, p. 47-67. V. 53.

SOUSA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação Popular e ensino de História Local: cruzando conceitos e práticas**. João Pessoa: Editora da UFPB: 2017.