



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA  
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**ERALDO ERONIDES MACIEL**

**ENTRE O VER E O LER:  
As pinturas e as charges de afro-descendentes no ensino de  
História na Escola Estadual de Amparo - PB**

MONTEIRO – PB  
2014

**ERALDO ERONIDES MACIEL**

**ENTRE O VER E O LER:  
As pinturas e as charges de afro-descendentes no ensino de  
História na Escola Estadual de Amparo - PB**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado de Educação – PB, em cumprimento com as exigências para o grau de especialista. Com concentração na Linha de Pesquisa. Linha de Pesquisa – **Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.**

Orientador: Ms. José Emerson Tavares de Macêdo

MONTEIRO – PB  
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M152e Maciel, Eraldo Eronides.

Entre o ver e o ler [manuscrito] : as pinturas e as charges de afro-descendentes no ensino de história na escola estadual de Amparo-PB / Eraldo Eronides Maciel. - 2014.

50 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Me. José Emerson tavares de Macêdo, Departamento de História".

1. Afro-descendentes. 2. Ensino de História. 3. Pinturas. 4. Charges. I. Título.

21. ed. CDD 372.89

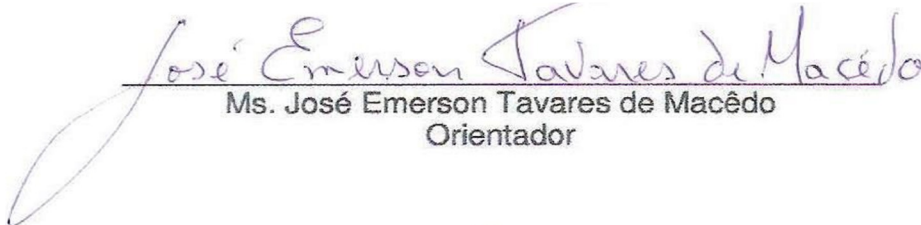
**ERALDO ERONIDES MACIEL**


**ENTRE O VER E O LER:  
As pinturas e as charges de afro-descendentes no ensino de  
História na Escola Estadual de Amparo - PB**

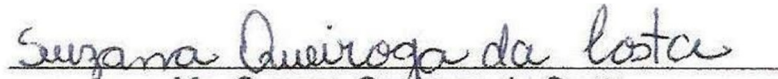
Trabalho de Conclusão do Curso – TCC apresentado no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, como exigência para a obtenção do Grau de Pós-Graduação.

Aprovada em 18/10/2014.

Banca examinadora.

  
Ms. José Emerson Tavares de Macêdo  
Orientador

  
Dr. José Joelson Pimentel de Almeida  
1º Examinador

  
Ms. Suzana Queiroga da Costa  
2º Examinador

## DEDICATÓRIA

A família (em especial aos meus pais e irmãos)  
e aos amigos, pela dedicação e  
companheirismo, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder saúde, coragem e força para seguir sempre em frente na busca do conhecimento para me tornar um grande profissional.

A meus pais, Emerita e Antônio, que sempre me incentivaram aos estudos e que nunca pouparam esforços para me manter estudando, mesmo que as dificuldades apontassem para caminhos diferentes e tortuosos.

Aos meus irmãos, Everaldo, Edriana e Cicero que sempre estiveram ao meu lado, verdadeiras “muletas” nos momentos de fraqueza.

A Andressa Nunes, minha namorada, pela extrema acolhida.

Aos colegas de curso pela força e companheirismo.

Aos amigos, Renato, Renally, Sabrina, Joana e Gabriel pela acolhida nos momentos de necessidade.

Aos professores e demais funcionários da UEPB que sempre nos atenderam da melhor maneira possível, em especial ao meu orientador e amigo, José Emerson Tavares de Macêdo, pelo incentivo e dedicação.

*“Quando olha para os mistérios do universo, o homem, reduzido a suas reais proporções, sente toda humildade diante da dificuldade de compreender aquele infinito conjunto de luz e sombras. Nele, o que vê é o nada, o vácuo, escuro frio”.*

*José Henrique Popp*

## RESUMO

A presente produção monográfica enfoca a pintura e a charge de afro-descendentes no ensino de História na Escola Estadual de Amparo, localizada no Cariri paraibano, na cidade de Amparo - PB. Sabemos que nas últimas décadas, as novas metodologias e práticas pedagógicas tem se tornado ponto de extrema discussão entre os educadores, onde as imagens assumem cada vez mais uma posição de destaque. Neste sentido, o nosso estudo tem como objetivo principal, analisar as imagens (pinturas e charges) sobre a etnia negra, destacando a mesma como ferramenta metodológica para o professor na construção do processo de ensino-aprendizagem. Destacamos a contribuição significativa desse tipo de linguagem, sobretudo, no que tange aos aspectos históricos envolvendo os afro-descendentes. Nesse entendimento caminhamos a luz de teóricos como o inglês, Peter Burke; o italiano, Carlo Ginzburg; e o brasileiro Eduardo França Paiva. Estudiosos que norteiam o nosso trabalho, a qual se utiliza, metodologicamente, de uma significativa análise iconográfica para dar segurança e corpo ao referido intento. Assim, buscamos destacar algumas pinturas e charges que representam os afro-descendentes e que possam contribuir diretamente com a História, ao dar testemunhos valiosos para o ensino da disciplina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afro-descendentes. Ensino de História. Pinturas. Charges.



## ABSTRACT

This monograph focuses on the production and the cartoon painting of african-descendetes the teaching of history at the State School of Amparo, located in Cariri, in Amparo - PB. We know that in recent decades, new methodologies and pedagogical practices has become extreme point of discussion among educators, where images are increasingly taking a prominent position. In this sense, our study aims to analyze the images (paintings and cartoons), black ethnicity, highlighting it as a methodological tool for the teacher in the construction of the teaching-learning process. Highlight the significant contribution of this kind of language, especially in regard to the historical aspects involving african descent. This understanding we walked light of theorists such as English, Peter Burke; Italian, Carlo Ginzburg; and the Brazilian Eduardo França Paiva. Scholars that guide our work, which is methodologically uses a significant iconographic analysis to provide security and body to that intent. Thus, we seek to highlight some paintings and cartoons that represent the african descent and that can contribute directly to history, to give valuable for teaching history testimonies.

KEYWORDS: Afro-descendants. Teaching of History. Paintings. Charges.

**LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 – Pintura – Navio Negreiro (Rugendas).....	34
Imagem 2 – Pintura – Engenho de Açúcar (Rugendas).....	35
Imagem 3 – Pintura – Capitão do Mato (Rugendas).....	36
Imagem 4 – Pintura – Aplicação do castigo da chibata (Debret).....	37
Imagem 5 – Pintura – Negros no Tronco (Debret).....	39
Imagem 6 – Charge – Pestana.....	41
Imagem 7 – Charge – Angeli.....	43
Imagem 8 – Charge – Clovis Lima.....	44
Imagem 9 – Charge – Diemer.....	46

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. PARADIGMAS PARA A HISTÓRIA: NOVAS INDAGAÇÕES, NOVOS OBJETOS E FONTES DE ESTUDO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. A HISTÓRIA E O CAMPO VISUAL: IMAGENS, ICONOGRAFIAS E ENSINO.....</b>	<b>19</b>
2.1. Uma incursão sobre as imagens/iconografias.....	19
2.1.1. A pintura e suas contribuições para análise histórica.....	25
2.1.2. A charge e as suas especificidades.....	26
2.2. O ensino de História e as novas linguagens.....	28
<b>3. A PINTURA E A CHARGE DE AFRO-DESCENDENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL DE AMPARO-PB.....</b>	<b>31</b>
3.1. Uma breve abordagem sobre a Escola Estadual de Amparo.....	31
3.2. As pinturas e as charges no ensino de História.....	32
3.2.1 As pinturas e os afro-descendentes.....	32
3.2.2. As charges e os estereótipos sobre os afro-descendentes.....	40
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>50</b>

## INTRODUÇÃO

A presente temática surgiu de debates e inquietações ocorridos durante o curso de Especialização em “Fundamentos da Educação”, sobretudo no módulo referente à “Identidade e Pluralidade Cultural”, quando foi destacada a questão histórica dos afro-descendentes no Brasil, bem como sua situação social na atualidade. Neste momento, foram levantadas hipóteses de trabalhar tais situações a partir de imagens, dentro da sala de aula, fato que nos levou a desenvolver a seguinte pesquisa e apresentar como trabalho final de conclusão de curso.

Assim, nos engajamos na linha de trabalho número 6, “Cotidiano escolar e Práticas de Pedagógicas”, do curso de especialização acima mencionado. Tal linha propõe a abordagem de temáticas ligadas a: Especificidades do cotidiano escolar, seus sujeitos e suas práticas; o debate contemporâneo sobre o sujeito e sua crise; Sujeito, espaço e educação; desafios da Prática docente; etc. Pontos que nos inserem diretamente no seio da linha de pesquisa, em virtude do fato de abordarmos o uso das imagens em sala de aula – para discutir a questão dos afro-descendentes – como recurso metodológico para o ensino de História.

As imagens sempre foram uma das mais puras e tradicionais formas de comunicação do homem, que desde a pré-história já rabiscava as paredes das cavernas para representar seu cotidiano, deixando verdadeiros testemunhos e relatos sobre sua época.

As figuras, as imagens, os rabiscos que atingem o plano visual incidem diretamente sobre a imaginação dos seres humanos, aguçando e despertando ideias e pensamentos únicos, sendo assim, podem se tornar uma ferramenta de cunho extremamente hábil para o ensino, fato o qual buscamos destacar neste trabalho, enfatizando dois tipos diferentes de imagens, as pinturas e as charges.

Nesse âmbito, objetivamos analisar o desempenho dessas imagens dentro do ensino de História na Escola Estadual de Amparo, localizada no Cariri paraibano, atentando para a sua produtividade, com relação à aceitação e recepção do alunado, e no que se refere ao fenômeno do ensino-aprendizagem.

Tal ponto, deve-se ao fato que no contexto atual, especialmente no Brasil, as discussões sobre novas formas de ensinar estão cada vez mais amplas, e um dos pontos que mais se destaca é a questão visual e as suas potencialidades, que são

inclusas no que os teóricos chamam de novas linguagens, as quais são apontadas como verdadeiras joias do âmbito educativo.

Outro aspecto que buscamos destacar em nosso trabalho é o processo de análise desses tipos de representações iconográficas (imagens que são sujeitas ao método de análise conhecido como iconografia), observando as características essenciais e mostrando como as mesmas podem ser direcionadas para enriquecer e contribuir com a aprendizagem dos nossos discentes. Buscamos, assim, evidenciar para outros educadores e diferentes leitores como deve ser feita a exposição destas obras imagéticas em sala de aula, primando por debates mediados pelo professor que podem levar ao ápice das discussões dos conteúdos, o que influencia diretamente no processo de assimilação do conhecimento.

Para realização deste empreendimento, nos pautamos em uma pesquisa de cunho qualitativo e uma análise bibliográfica, onde destacamos diferentes estudiosos que abordam a referida temática, e que dão suporte lógico/teórico para todas as nossas atividades.

Buscamos, ainda, nos utilizarmos da iconografia, um método de análise e interpretações de imagens que atenta para detalhes intrínsecos nas obras, bem como situações e influências a que o autor e a obra podem ter sido sujeitos, em suma, é um método analítico que atenta para todo o contexto circundante da obra.

Caminhando junto com a iconografia, ou análise iconográfica, nos utilizamos também do método de investigação e pesquisa proposto pelo italiano Carlo Ginzburg, o qual propõe que os menores detalhes das evidências sejam analisados com extrema seriedade, tendo em vista que estas “micropartículas” podem revelar traços e informações extremamente valiosas para o andamento da pesquisa realizada.

Em nosso trilhar metodológico, também, buscamos observar o comportamento e o resultado demonstrado pelos alunos durante as discussões direcionadas em sala de aula, como estes recebiam as informações e como reagiam diante do que era exposto, se buscavam relacionar com seu dia-a-dia, ou mostravam indiferença, etc. Fato que vem a contribuir diretamente com nossa produção a medida que demonstra como foi a receptividade por parte dos discentes.

Destarte, procedemos com a realização do referido estudo, que se torna mais uma contribuição para à educação no Estado da Paraíba, e conseqüentemente no Brasil, sobretudo no que se refere ao ensino de História e a utilização de imagens.

## **1. PARADIGMAS PARA A HISTÓRIA: NOVAS INDAGAÇÕES, NOVOS OBJETOS E FONTES DE ESTUDO.**

A História passou por diversas transformações ao longo do tempo, sendo permeada e influenciada por diferentes correntes historiográficas que atingiram muitas vezes o seio das discussões abordadas e relevadas dentro do seu arcabouço teórico.

Durante o século XIX observamos uma corrente historiográfica dominar os debates e discussões acerca dos fatos históricos, essa tendência ficou fortemente marcada pela sua metodologia, sendo conhecida como Positivismo – chamada por muitos de Escola Metódica.

O prussiano Leopold Von Ranke (1795-1886), foi um dos estudiosos que mais contribuíram com essa vertente, para ele – de acordo com Circe M. F. Bittencourt (2009) – a História podia ser concebida como uma narrativa, e aos historiadores caberia recolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los, tal qual como aconteceram.

Os historiadores, impedidos de emitir qualquer juízo de valor, mantendo-se sempre em uma atitude ‘imparcial’ e neutra diante dos fatos, têm como objetivo ‘mostrar o que realmente aconteceu’ e como método a busca e a verificação de documentos fidedignos em arquivos, cujas análises devem eliminar uma apreciação subjetiva. (BITTENCOURT, 2009, p. 140)

O positivismo e seus seguidores acreditavam ser possível manter uma neutralidade quando se falava de fatos históricos, acreditavam que existia uma verdade única e isenta de qualquer desconfiança, uma verdade absoluta, era uma história objetiva que fugia as intempéries dos questionamentos. Ainda durante a fase áurea do Positivismo, podemos perceber o privilegiar das fontes “oficiais”, isto é, os estudiosos daquele momento acreditavam que a História só podia ser contada e estudada através de documentos escritos, pois estes eram fontes seguras de um acontecimento, não sendo possível uma história a partir de outro documento.

Outra grande característica do Positivismo era a falta de distinção entre as ciências naturais e sociais, conseqüentemente pregava os mesmos métodos de avaliação e análise para ambas as ciências; caracterizava-se ainda por trabalhar

com temas relacionados à história política e militar fazendo apologia aos grandes heróis, praticamente endeusando-os.

Os seguidores dessa corrente teórica dedicaram-se ao estudo da individualidade irreproduzível e única dos atos humanos, destacando figuras das elites e suas biografias, sejam personalidades, sejam Estados – reis, militares, Atenas, França, Portugal, Brasil, imperadores, governadores, presidentes. (BITTENCOURT, 2009, p. 141)

Durante o século XX, testemunha-se a cristalização de uma nova tendência teórica, o Marxismo, que tem como enfoque principal de sua análise a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas.

O Marxismo buscava compreender o homem como um ser social e histórico, que possuía a capacidade de trabalhar e desenvolver, cada vez mais, a sua produtividade referente a esta atividade, o que por sua vez diferencia os homens dos outros animais e possibilitava o seu progresso e emancipação.

A análise marxista parte das estruturas presentes com a finalidade de orientar a *práxis social*, e tais estruturas conduzem à percepção de fatores formados no passado cujo conhecimento é útil para atuação na realidade hodierna. Existe assim uma vinculação epistemológica dialética entre presente e passado. (BITTENCOURT, 2009, p.145)

Para esta corrente teórica, o homem tem sua liberdade e suas escolhas limitadas pelas forças de produção que são herdadas historicamente. Como mostra Circe M. F. Bittencourt (2009):

Para o estudo das sociedades humanas, o marxismo utiliza como conceitos fundamentais modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. As mudanças sociais ocorrem não por indivíduos isoladamente, mas pelas lutas sociais. As liberdades e opções das pessoas são limitadas pelas forças produtivas, existindo uma delimitação estrutural herdada da história anterior. (p.145/146)

No mesmo século XX, a partir da década de 1930, surge uma nova corrente historiográfica chamada de Nova História Cultural, postulando outra forma de apreensão e de estudo da História:

Uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar (...) Uma história não preocupada com a apologia de príncipes ou generais em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos fatos em série passíveis de compreensão e explicação. (VAINFAS, 2002, p.17).

Tinha como ponto inicial à fundação da revista “Annales d’histoire economique et sociale” por Marc Bloch e Lucien Febvre, surgia assim a “Escola dos Annales”, responsável direta por uma verdadeira revolução nos estudos históricos a partir daquele momento.

Essa corrente teórica também passou por grandes transformações ao longo dos anos, dividindo-se em fases (ou gerações) distintas, mas em linhas gerais permitiu uma verdadeira dilatação no campo de trabalho do historiador, tanto no que diz respeito a atores quanto a temas e objetos, além é claro das fontes de estudo e pesquisa que passaram a ser entendidas como todo e qualquer documento que deixava vestígios da passagem do homem, dessa maneira um simples objeto poderia ser a chave para toda uma pesquisa, fosse esse objeto material ou imaterial, como por exemplo, um costume comum a um determinado grupo.

Num primeiro momento, que ficou conhecido como “a primeira geração dos Annales”, temos como grandes destaques, os pioneiros nessa nova forma de análise histórica, Marc Bloch e Lucien Febvre.

Observamos aqui uma grande preferência pelos estudos ligados ao mental. Assim essa nova concepção, era uma história das mentalidades que priorizava os valores e ideais, os modos de sentir e pensar de um determinado grupo, uma forma de história serial e quantitativa.

A partir da terceira década do século XX, contudo, a História Serial e a História Quantitativa, dois campos frequentemente interligados mas que conservam suas especificidades, constituirão a grande novidade historiográfica trazida pelos Annales, para além de conceitos fundamentais como o de “longa duração” e perspectivas inovadoras como a da “história-problema”. O grande impulso do serial-quantitativo se dará nas décadas de 1950 e 1960, portanto na vigência daquilo que muitos chamam de uma “segunda geração dos Annales”. Então, as abordagens quantitativa e serial se estenderão para além da Economia e atingirão a Demografia, e posteriormente a História das Mentalidades. (BARROS, 2010, p. 12)



Na segunda fase dos *Annales*, vemos uma constante aproximação com outras ciências a exemplo da Geografia, neste ponto os *Annales* se afastam dos estudos mentais e procuram enfocar cada vez mais um aspecto ligado ao econômico e o social, seguindo uma perspectiva serial e quantitativa. O grande destaque nessa fase se dá por conta de Fernando Braudel – que era um dos discípulos de Lucien Febvre -, autor de uma complexa obra conhecida como “O mediterrâneo”, Braudel influenciou de tal forma os suportes teóricos da época que a segunda fase dos *Annales* ficou conhecida como “a era Braudel”.

A partir da década de 1960, já iniciada a “terceira fase dos *Annales*” as mentalidades voltam a figurar perante os estudos históricos, *“a chamada História das Mentalidades abriu-se de tal modo a outros saberes e questionamentos que, no limite, pôs em risco a própria legitimidade da disciplina”* (VAINFAS, 2002, p. 55/56), sofreu diversas críticas e acusações das quais as mais comuns era de que não se definia teoricamente, de ser empirista, imprecisa e ambígua.

Assim, registrou-se uma verdadeira ruptura no centro dessa dita terceira fase, e a partir da década de 1980, vê-se uma queda do uso das mentalidades na produção historiográfica, dessa maneira a terceira geração dividiu-se em duas partes: a primeira, ligada ao estudo das mentalidades; e a segunda - que se iniciava no momento da ruptura com as mentalidades – ligada ao cultural, estando próxima da Antropologia, tendo em vista que a cultura é o principal objeto de estudo desta.

O encontro da História com a Antropologia foi significativo para a compreensão da própria noção de História, cuja existência se iniciava, segundo a maioria das obras didáticas, após a invenção da escrita. Os povos sem escrita, esquecidos ou anulados pela ‘história da civilização’, como é o caso das populações africanas e indígenas, foram incorporadas à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes de importância fundamental em suas pesquisas, como a história oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções entre outros. (BITTENCOURT, 2009, p. 149)

Assim, a *Nova História Cultural*, como se propagou em escala mundial, segundo Circe M. F. Bittencourt (2009), se apresenta com novas perspectivas valorizando a cultura, *“o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas”* (GINZBURG, 1986, p. 16), procurando mostrar o que de mais popular há em termos de manifestação; busca ainda relatar os conflitos sociais, ou seja, mostrar que a cultura não é homogênea, mas carregada de

significados que representam a tensão social entre os diferentes grupos; outra característica da história cultural é o seu caráter diverso e plural, já que é uma corrente que abre inúmeros caminhos e possibilidades de pesquisa dentro do conhecimento histórico.

Destarte, com as possibilidades de novos objetos e principalmente de fontes, permitidos pela Nova História Cultural, os estudos históricos foram alavancados, considerando aspectos como a memória, a História oral, e as mais diferentes formas de imagens – a exemplo das charges e pinturas que aqui buscamos trabalhar –, fatores outrora desprezados pelos historiadores.

## **2. A HISTÓRIA E O CAMPO VISUAL: IMAGENS, ICONOGRAFIAS E ENSINO.**

### **2.1. Uma incursão sobre as imagens/iconografias**

Ao longo de nossa vida estamos sujeitos a diferentes acontecimentos e experiências que muitas vezes marcam um determinado período de nossa existência. Não raramente, uma imagem perdura em nossa memória como extremamente significativa para tal ocorrência, carregando em si o signo da lembrança.

As imagens são receptoras de curiosidade, prendem a atenção, aguçam e mexem com a imaginação das pessoas, um exemplo bem claro disso são os desenhos rupestres, as pinturas artísticas, os outdoors e as fotografias, além é claro de determinados símbolos e emblemas religiosos, que carregam consigo todo um misticismo de caráter ímpar.

Tais aspectos fazem o sucesso de muitas produções cinematográficas e televisivas, a exemplo do filme “O código da Vinci” e do seriado “Sobrenatural”, ambos norte-americanos, que exploram diferentes imagens e símbolos, rodeando os mesmos de mistérios e ganhando a audiência dos telespectadores.

Essas primeiras observações permite-nos iniciar uma reflexão sobre o lugar e a influência que a imagem exerce sobre as diferentes esferas da vida humana, indo desde uma simples forma de representar o cotidiano até processos mais complexos envolvendo a imprensa e a mídia atual, embora especificamente no nosso caso, esta reflexão recaia sobre a ciência histórica e o ensino de História.

Iniciando nossa jornada analítica, podemos observar que Valesca Giordano Litz nos diz que:

Segundo John Berger (crítico de arte, historiador e romancista), o olhar chega antes da palavra, ou seja, os seres humanos, antes de aprender a falar, comunicam-se pela visão. Assim, olhar é um ato de escolha. A percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Com isso, pode-se entender que toda imagem incorpora uma forma de ver. (2009, p. 03)

Dessa forma, a figura, a imagem, torna-se uma das formas mais simples e singelas de comunicação entre os homens, estando carregada de significados e possibilidades a serem exploradas pelos estudiosos da História.

Cabe aqui deixarmos evidente que as imagens nem sempre foram utilizadas como instrumento incontestável perante os estudos históricos, muito pelo contrário, estas eram desprezadas e relegadas a um segundo, e talvez terceiro, plano perante as análises dos historiadores.

Durante o século XIX, a principal corrente historiográfica em decorrência, acreditava em uma história feita através de documentos oficiais e escritos (a exemplo de relatórios, atas, etc). Nada, além disso, era considerado como fonte histórica relevante perante os estudos.

As imagens e figuras eram utilizadas como simples ilustrações dos textos, apenas para reforçar o que estava sendo escrito, sem um peso analítico maior, tendo em vista que a escrita era a via de expressão consagrada no momento. Sobre isso, o historiador José Emerson Tavares de Macêdo (2012) nos diz em sua dissertação de mestrado que:

Durante o século XIX trabalhar com imagem seria algo inconcebível, pois para esta corrente apenas os documentos escritos e oficiais eram apropriados para tal tarefa. As imagens poderiam ser classificadas como um documento de segunda ordem, em função da ampla utilização como ilustração da linguagem verbal. O uso das imagens como fonte documental, surge como uma das respostas dos paradigmas positivistas, que consideravam a imagem com meios transparentes, ilustrativos. Na tradição acadêmica, estudos com textos verbais foram consagrados, tornando-se a forma prioritária de expressão. (p.17)

Como já mencionando, durante muito tempo as imagens foram descartadas como uma fonte de análise e estudos para a História, carregavam consigo o peso de serem vistas somente como ilustrativas das ideias e fatos apresentados pela linguagem escrita.

Entretanto, a partir do movimento conhecido como *Escola dos Annales*, ocorrido na França durante a década de 1930 – como já especificamos no capítulo anterior – essa ideia começa a ser alterada, o que representa um desenvolvimento extraordinário com relação ao emprego de novas fontes e objetos para história, como nos relata Macêdo (2012):

De fato as imagens nem sempre tiveram grande importância para a historiografia, pois durante muito tempo, elas eram consideradas como um elemento ilustrativo, não fundamental para explicação da história. Foi a partir da Escola dos Annales que a forma de pensar e fazer história mudou. As primeiras gerações dessa escola revolucionaram o conceito de documento histórico, a grande ênfase na utilização das imagens como fonte será dos Annales e significou um desenvolvimento extraordinário de temas novos e um interesse marcante pelo emprego de novos tipos de fonte. (p.19).

Apesar dessa revolução nas concepções de fonte, abrindo espaço para as imagens, o inglês Peter Burke (2004), alega que muitos historiadores contemporâneos ainda não sabem trabalhar corretamente com as imagens, tendo as mesmas como simples ilustrativas em suas respectivas produções, sem interpelar e questionar as mesmas.

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-la como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões. (BURKE, 2004, p. 12)

Todavia, trabalhar com a análise de imagens tem seus perigos e armadilhas às quais estão sujeitos os historiadores, que por sua vez devem ser extremamente cuidadosos para evitar as mesmas. Um dos problemas mais comuns é o anacronismo, entendido aqui como um erro cronológico, expressado na falta de alinhamento, consonância e correspondência com uma determinada época, que ocorre quando pessoas, eventos, palavras, objetos, costumes, sentimentos, pensamentos ou outras coisas que pertencem a um certo período são erroneamente retratados em outro.

Quando nos centramos na observação e exploração de uma figura qualquer, corremos o risco de cometer tais confusões e erros, entretanto devemos estar sempre atentos para não observarmos e trazermos a tona descrições do passado avaliadas com valores do presente, isto é, deve-se ficar atento para não impregnarmos a pesquisa com valores pessoais e presentes ao analisarmos imagens produzidas em um contexto histórico e social totalmente diferente do qual estamos inseridos.

Ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiriam ou eram muito diferentes no tempo da produção do objeto. Esses fatores criam muitas possibilidades de leitura e interpretação das imagens. Dessa forma é preciso que o historiador desenvolva uma metodologia de análise de suas fontes para que este não cometa um dos maiores e piores pecados que um historiador pode cometer, no caso, o anacronismo.

O historiador não pode correr o risco de se equivocar e traduzir as representações e símbolos de uma época com significados que não pertencem a esta época estudada, ou ainda inventar realidades históricas para poder adaptá-la a iconografia examinada. Os cuidados no trabalho com este tipo de fonte são muitos, pois as imagens quando tomadas como fonte nos apresentam os mais diversos tipos de leitura e interpretação, assim, uma mesma imagem pode ter seu significado mudado de acordo com o tipo de olhar que é lançado sobre ela. (MACÊDO, 2012, p.18)

Sobre esse mesmo aspecto Burke (2004) alerta:

O significado das imagens depende do “contexto social”. Estou utilizando essa expressão num sentido amplo, incluindo aí o “contexto” geral, cultural e político, bem como as circunstâncias exatas nas quais a imagem foi encomendada e também seu contexto material, em outras palavras, o lugar físico onde se pretende originalmente exibi-la (p.225)

Mesmo com todas essas problemáticas, as quais devemos ficar sempre atentos, podemos dizer que as representações visuais carregam sinais e indícios extremamente fortes e que possibilitam análises únicas, pautadas nos códigos e mensagens intrínsecas em diferentes figuras que possam ser abordadas.

A interpretação de detalhes muitas vezes irrelevantes, em um contexto maior, podem trazer vestígios que se tornam a chave para toda uma pesquisa e temática de análise. Assim, os pormenores de uma representação imagética podem nos ajudar a desvendar particularidades que muitas vezes passam despercebido ao nosso olhar durante uma pesquisa.

Essa metodologia interpretativa de pequenos indícios é proposta pelo italiano Carlo Ginzburg (1989), ao qual se refere como “*método indiciário*”. Para ele:

Essa ideia, que constituiu o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas. Minúsculas particularidades paleográficas foram empregadas como pistas que permitiam reconstruir trocas e transformações culturais. (p.28).

Dessa forma podemos dizer que os detalhes paleográficos das imagens são extremamente importantes para trazer a tona novas possibilidades e informações sobre o objeto pesquisado.

Outro aspecto que devemos abordar nesse ponto são as representações iconográficas, entendidas aqui como imagens sujeitas ao método de análise conhecido como iconografia, que propõe uma leitura e análise das imagens e figuras relacionando-as a determinados conteúdos.

Entrar nesse universo de discussão sobre iconografia, significa, antes de mais nada, mergulhar em uma abordagem teórica relativamente tensa sobre a nomenclatura da mesma, tendo em vista que não existe, hoje, um consenso entre os historiadores para definir o que seja de fato a iconografia.

Para exemplificação de tal fenômeno basta olharmos as diferentes definições que propõem alguns dos historiadores mais renomados na discussão da temática: o inglês, Peter Burke, e o brasileiro, Eduardo França Paiva, que expõem suas ideias, respectivamente, nos livros “Testemunha ocular” e “História e Imagem”.

Nesse aspecto, Burke (2004) afirma que:

Como outras formas de evidência, imagens não foram criadas, pelo menos em sua grande maioria, tendo em mente os futuros historiadores. Seus criadores tinham suas próprias preocupações, suas próprias mensagens. A interpretação dessas imagens é conhecida como ‘iconografia’ ou ‘iconologia’, termos algumas vezes utilizados como sinônimos, porém, em outras, distintos, como veremos a seguir. (p.43)

Sendo assim, o autor entende que a iconografia é o método pelo qual se analisa, e se interpreta a imagem. Paiva (2002), por sua vez, evidencia que:

A iconografia é tomada agora como registro histórico por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas, ou imaginadas e ainda esculpidas, modelos, talhados, gravados, em material fotográfico e cinematográfico. São registros com os quais os historiadores e professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo. É preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas. (p.19)

Assim, Paiva (2002), entende que a iconografia é o próprio símbolo, a própria imagem, a figura em si, e não o método de interpretação e análise a que elas são sujeitas.

Embora haja uma determinada discrepância entre as visões conceituais dos dois autores, podemos perceber que ambos reconhecem a importância da iconografia para o trabalho histórico.

Nesse mesmo passo, os referidos estudiosos, alertam para os perigos que a iconografia nos traz. Burke (2004, p.50) alerta que *“O enfoque iconográfico é condenado por sua falta de dimensão social, sua indiferença ao contexto social.”* Tal afirmação se pauta na ideia de que alguns historiadores não buscam observar o contexto em que a fonte foi produzida, descartando determinadas influências que a mesma pode ter sofrido, passando a entendê-la como a realidade do acontecido, como demonstra Paiva (2002) nesta afirmação:

Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. Ora, os historiadores e os professores de história não devem, jamais se deixar prender por essas armadilhas metodológicas em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado. Essas imagens são, geralmente e não necessariamente de maneira explícita, plenas representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, e do projetado. (p.13/14).

Sendo assim, o autor teme o fato de que certos indivíduos possam tomar as representações iconográficas, como expressão da verdade, sem buscar maiores informações sobre a mesma, isto é, utiliza-la como fonte única e detentora de toda realidade sobre o fato, tendo em vista que estes a entendem como representação fiel do que verdadeiramente ocorreu.

De maneira sintética e buscando burlar os riscos de trabalhar com a iconografia, Peter Burke aponta que:

1. As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo, a visão masculina das mulheres, e da classe média sobre os camponeses, a visão dos civis sobre a guerra, e assim por diante. Os historiadores não podem dar-se ao luxo de esquecer as tendências opostas dos produtores de imagens para idealizar e satirizar o mundo que o representam. Eles são confrontados com o problema de distinguir entre representações do típico e imagens do excêntrico.
2. O testemunho da imagem necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material e assim por diante), incluindo as convenções artísticas para representar as crianças (por exemplo)



em um determinado lugar e tempo, bem como os interesses do patrocinador original ou do cliente, e a pretendida função da imagem.

3. Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais[...]

4. No caso de Imagens, como de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mais significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir. (2004, p.236/237/238)

Dessa maneira entendemos que sempre haverá riscos e perigos em trabalhar com representações iconográficas. Entretanto reconhecemos, assim como os autores acima citados, que o uso das mesmas é enriquecedor para qualquer produção historiográfica, por isso fizemos a opção de utilizar duas diferentes formas no presente intento, as pinturas e as charges.

### **2.1.1. A pintura e suas contribuições para a análise histórica.**

A análise de pinturas não diverge em larga escala da análise de outras imagens, entretanto, carrega consigo o fardo de ser representante de épocas onde as imagens de caráter tecnológico, a exemplo das fotografias, ainda não estavam disponíveis, ou mesmo não eram tão interessantes para a ocasião quanto uma obra de arte. Dessa forma torna-se um objeto de extrema valia para os historiadores, por ser portadora de informações de caráter singular.

Um fato que devemos relatar é que a pintura pode muitas vezes ser produzida no contexto de uma época que busca representar, como também pode ser produzida em um período e contexto diferente daquele a qual se refere. Tal fato encontra respaldo na afirmação de Sá e Felipe (2011) quando alegam que as “pinturas e quadros nem sempre representam a realidade, já que o autor pode estar ou não diretamente ligado ao tempo que sua obra foi produzida.” (p.2.)

Assim entendemos, que as pinturas e quadros nem sempre carregam valores da época que retratam, já que os pintores podem ter sido sujeitados a valores e a uma cultura totalmente alheia aquela mostrada em suas telas. A cerca da referida temática Moimaz e Molina (2009) pronunciam:

Defendemos a realização de uma leitura que busque conhecer os problemas de uma determinada sociedade no período em que a obra foi produzida, realizando devidamente uma análise, contextualização e reflexão sobre a pintura, o pintor e o período em que foi produzida (p.162)

Levando em consideração esses fatos Cumming (1985) aponta alguns métodos básicos para a interpretação da arte, aos quais podemos citar: tema, técnica, simbolismo, estilo histórico, e a interpretação pessoal. Tais meios contribuem para uma melhor interpretação visual e analítica do quadro.

Embora com um discurso voltado para educação, o que de certa maneira vem a calhar em nossa produção, Moimaz e Molina (2009) ao apresentar seu trabalho reconhecem a importância das pinturas para compreensão histórica.

O presente artigo atenta para o uso da pintura no ensino de história, tomando-a como objeto portador de qualidades artísticas, fonte documental e recurso de investigação em sala de aula que possibilita uma melhor compreensão histórica das sociedades. (p.144)

Tal fato também encontra apoio nas palavras de Litz (2009) quando afirma que:

Fazer uso de pinturas é uma forma bastante rica para compreender outras épocas, pois elas sempre trazem informações sobre determinados aspectos do passado: objetos, pessoas, lugares, condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho, além de determinada visão de mundo e de ideologia. (p.21)

Por fim, ficamos certos das contribuições que os quadros e pinturas podem trazer para a análise histórica, embora também saibamos que existem determinadas especificidades aos quais devemos sempre estar atentos, tanto no que se refere as pinturas e quadros como as imagens em geral, como já foi citado anteriormente em outros pontos deste trabalho.

### **2.1.2. A charge e as suas especificidades.**

Antes de iniciarmos uma discussão direta sobre as charges é interessante relatarmos que as mesmas muitas vezes são confundidas com cartuns e caricaturas. Entretanto, apesar de algumas semelhanças, como por exemplo, o sentido humorístico, ambas tem características diferentes.

O termo charge é de origem francesa e tem sua tradução na língua portuguesa (Brasil) associada aos termos “cobrar” e “carga”. Em nosso país, o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Edit. Nova Fronteira) define a charge como uma “representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que satiriza uma ideia, situação ou pessoa”. Macêdo (2012) alega que “a charge é um desenho humorístico que estrutura sua linguagem como reflexão e crítica social”.

O cartum, por sua vez, deriva da palavra inglesa “cartoon”, que tem sua tradução na língua portuguesa (Brasil) associada à palavra “cartão”. Este tem como característica a crítica através do humor, e como aponta Macêdo (2012):

Ao contrario da charge o cartum relata um fato universal que não depende de uma época ou cultura, sendo assim atemporal. Após muitos anos de publicação aquele cartum pode ser retomado e rediscutido novamente. Ressaltamos que o mesmo tendo uma compreensão maior do que charge é preciso que o leitor dessa linguagem faça leituras/compreensão sobre o tema abordado no cartum, para melhor entendimento do desenho. (p.34).

Por fim, a caricatura, palavra que vem do italiano “*caricare*”, estando associada as palavras “carregar” e “exagerar” da língua portuguesa (Brasil). Tem como principal marca o traço exagerado de determinados pontos físicos das pessoas, já que encontra na fisionomia humana a condição necessária para que a mesma aconteça. Assim reconhece Macêdo (2012) ao afirmar: “Entendemos que a caricatura é uma das formas de expressão caricatural que mais se utiliza do exagero em determinadas características físicas das pessoas [...]” (p.32)

Voltando a falar especificamente das charges, podemos perceber que esta é uma das fontes sobre as quais os historiadores mais tem se debruçado nos últimos anos, devido ao seu caráter humorístico e satírico. Ela ganhou um caráter denunciador na sociedade atual, apontando problemas sociais e políticos de grande importância para os cidadãos, tendo nas mídias impressas, como jornais e revistas, sua grande divulgadora. Sobre essa forma de imagem, Elizabeth Lima nos diz que:

[...] a charge pode ser compreendida como uma manifestação artística do presente, marcada por fatos que carregam um forte discurso satírico, não sobre um sujeito em particular ou uma situação singular, mas sobre ambos combinados. Trata-se, portanto, de acontecimentos diários com personagens conhecidos a partir de traços que desejam ironizar atitudes, questionar idéias (sic) e comportamentos. É um tipo de gênero textual muito interessante, pois integra aspectos da linguagem verbal e não-verbal, despertando no leitor uma curiosidade intrínseca. (2011, p.269-270)

Reforçando essa ideia, sobre as charges, Souza (2004) nos diz que:

Sendo documento imagético, contribui para identificação, sistematização e análise de questões sociais que aparecem mascaradas no cotidiano. Parece-nos válido pensar a charge como prática cultural ou um meio de comunicação e muito mais de leitura para compreender a sociedade em um momento dado, observando os discursos não verbais que de forma irônica e risível compõem quadros de época, contextualizações, práticas sociais e culturais. (p.108).

Assim, essa representação iconográfica carrega consigo várias pistas e informações, as quais os pesquisadores podem utilizar como fonte legítima para suas abordagens e estudos.

## **2. 2. O ensino de História e as novas linguagens**

O ensino de História, da mesma forma que a educação como um todo, sempre foi um tema extremamente debatido no Brasil, sobretudo no último quartel, tendo em vista as possibilidades de fontes e objetos trazidos pelos Annales para a pesquisa histórica e que se fez sentir, também, no plano escolar, dando respaldo a novas formas de linguagem, documentos e materiais a serem utilizados em sala de aula.

Com tudo, cabe aqui fazermos um alerta com relação a esses objetos, tendo em vista que trabalhar com uma pesquisa histórica, fazendo produções acadêmicas, é bem diferente de trabalhar com a educação em sala de aula. Dessa forma:

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um 'pequeno historiador', uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história. (BITTENCOURT, 2009, p.328)

Seguindo nessa perspectiva, da qual partilhamos, Circe M. F. Bittencourt (2009) afirma que:

O professor traça objetivos que não visam a produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão 'aprendendo história' e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que sempre exige atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (p.329)

Assim, entendemos que trabalhar com essas linguagens requer bastante cuidado, para evitar que trilhem por caminhos indesejados e equivocados.

Todavia, Esses documentos e novas linguagens tem sido apontadas por estudiosos como uma das formas de renovar o ensino de História, visando uma melhor contextualização e aprendizagem dos discentes, mas que ainda acabam sendo vistas com desconfiança por educadores mais tradicionais que permanecem verdadeiros monólitos em suas praticas educativas.

Mas, o que seriam de fato essas novas linguagens?

Tentando responder essa pergunta, ao abordar diferentes formas de linguagem para o ensino, Oliveira (2012) afirma:

Pode-se entender que, quando se fala em diferentes linguagens, consideramos os muitos produtos culturais, criados por nossa sociedade, e que fazem parte, portanto, do nosso cotidiano. São os elementos que nos rodeiam e nos ajudam a construir opiniões e saberes. Tem-se, portanto, que, quando falamos de novas linguagens, estamos considerando imagens, músicas, literatura, programas de televisão, filmes, desenhos animados/animações, programas de radio, elementos da cultura material, patrimônio cultural (material e imaterial), internet (sites, redes de relacionamento, etc.), jogos eletrônicos, etc. Reforço que cada um desses elementos deve ser visto como meio para provocar situações

de aprendizado, não são, portanto, o fim da atividade, mas um modo para que um dado assunto seja problematizado e percebido. (p.269)

Especificamente em nosso caso, optamos por trabalhar com o plano visual, enfocando as charges e as pinturas, tendo em vista uma maior identificação e facilidade para trabalhar com as mesmas, além do fato de que estas chamam a atenção dos discentes com um elevada intensidade, facilitando dessa forma o processo de assimilação e desenvolvimento dos conteúdos.

Destarte, entendemos que as novas linguagens, se trabalhadas da maneira correta, vêm a somar com todo o processo educacional, e por consequência com o ensino de História.

### **3. A PINTURA E A CHARGE DE AFRO-DESCENDENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL DE AMPARO - PB**

#### **3.1. Uma breve abordagem sobre a Escola Estadual de Amparo**

Nesse primeiro momento é interessante fazermos uma pequena incursão sobre a escola a qual iremos debruçar nosso trabalho, levantando suas características e informações indispensáveis ao nosso trabalho.

A Escola Estadual de Amparo, como o próprio nome sugere, está localizada no município paraibano de Amparo, situado na microrregião dos Cariris Velhos, fazendo parte da 5ª Gerência regional de ensino, com sede em Monteiro-PB.

A referida escola funciona em regime de co-associação com o município, compartilhando o mesmo prédio público, dessa forma a secretaria municipal de educação utiliza a edificação durante os turnos matinal e vespertino, para o ensino infantil e fundamental II, respectivamente, ficando o turno da noite sob responsabilidade da educação estadual.

A estrutura é composta por dez salas de aulas, equipadas com ar-condicionado, carteiras, birô e quadro branco; possui, ainda, cinco salas de expediente (sala dos professores, diretoria, secretaria, etc.); um refeitório, uma cozinha e uma quadra poliesportiva.

Dispõe de um variado material de mídias, como aparelho de DVD, televisão, aparelho de som, data-show, etc. Entretanto, não possui um espaço adequado para serem utilizados, dessa forma quando o professor pretende utilizar tais equipamentos, necessita disponibilizar um determinado tempo de sua aula para organização e instalação dos mesmos (a exemplo do data-show), o que de certa forma atrapalha e acaba por atrasar a aula.

Atualmente a escola conta com 25 funcionários, desde auxiliares de serviço até os professores, que mantém funcionando seis turmas do ensino médio, respectivamente, 1º ano médio (único), 2º ano médio (turmas A e B), 3º ano médio (turmas A e B) e EJA médio, que juntas somam um total de 120 alunos.

De uma ótica mais geral, estas são as principais características que observamos na referida escola, de tal forma que podemos perceber pontos positivos

e negativos presentes na mesma, os quais podem influir sobre o processo de funcionamento e ensino-aprendizagem.

### **3.2. As pinturas e as charges no ensino de História**

Existem muitas possibilidades de trabalhar com charges e pinturas de afro-descendentes dentro da disciplina de História, entretanto, buscamos focar aqui em dois pontos específicos, onde o uso de tais imagens nos parece indispensável, o ensino de “História do Brasil colonial e imperial” – a partir de uma abordagem sobre a vida dos escravos – e no processo de “desmistificação de estereótipos sobre os negros”, ambos já realizados na Escola Estadual de Amparo<sup>1</sup>, especificamente no 1º e 2º anos do ensino médio.

Dessa forma, nos pautamos no uso de algumas pinturas, para analisar junto com nossos discentes, o cotidiano dos negros – escravizados e trazidos em grande parte do continente africano – no período de formação da sociedade brasileira (Brasil colônia e império), bem como nos debruçamos sobre as charges, para analisar a situação dos afro-descendentes no mundo de hoje, onde buscamos compreender e discutir com todo o alunado o processo de formação de determinados estereótipos, para assim podermos desmistificá-los.

#### **3.2.1. As pinturas e os afro-descendentes.**

É considerável que identifiquemos uma variedade de obras artísticas referentes à vida dos negros no Brasil, entretanto, buscamos abordar as telas de dois indivíduos aclamados como clássicos em relação à retratação deste fenômeno, Rugendas e Debret.

Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858) foi um pintor de origem Alemã, nascido na cidade de Augsburg, vindo de uma família com tradição na arte da

---

<sup>1</sup> Fotografias disponível nos apêndices.



pintura. Veio à primeira vez para o Brasil no ano de 1822, como participante de uma expedição, onde pintou mais de 500 (quinhentas) telas sobre o cotidiano e a História do lugar, que encontram-se espalhadas pelo mundo, como nos relata Lemos e Ferreira (2002)

Em sua primeira passagem pelo Brasil, Rugendas pintou mais de 500 telas com motivos relacionados ao que observou em sua viagem. Retratou os índios, os negros, os brancos (na sua maioria, de origem portuguesa), a paisagem e os costumes locais. Sua obra tem enorme importância para o conhecimento da história do Brasil na época que ele o visitou, por retratar ruas, casas, igrejas e os motivos acima citados. Para o uso de toda essa documentação histórica seria imprescindível que o Brasil possuísse sua obra completa, que encontra-se espalhada pelo mundo em museus e coleções particulares, longe do acesso mais amplo do público. (p.03)

Jean Baptiste Debret (1768 – 1848), pintor de origem francesa, nascido na cidade de Paris, pertencia a uma família da alta burguesia da cidade e estudou na Escola de Belas Artes, posteriormente na Escola de Pontes e Calçadas, de onde se transferiu para a Escola Politécnica. Veio ao Brasil em 1816, a convite de D. João VI, onde retratou inúmeras obras sobre o Brasil.

Desenhista oficial da corte fixou em suas telas os costumes, usos e paisagens do Brasil, criando um documento histórico de importância fundamental para a recriação da nossa realidade na primeira metade do século XIX. (LEMOS e FERREIRA, 2002, p.04)

Debret publicou algumas das suas principais pinturas na coleção “*Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*”, onde apresentou mais de 150 (cento e cinquenta) obras sobre o lugar, todas de valor imensurável para nossa História e para nossa riqueza cultural e artística.

Rugendas e Debret vieram para o Brasil durante o século XIX, mais precisamente na primeira metade do século, encontrando um país em transição do período colonial para o império, mas ainda com fortes raízes e características coloniais, a exemplo da sociedade escravista e patriarcal, e que acabaram por ser representadas em vários momentos nos traços e pinturas dos artistas.



Imagem 01: Navio Negreiro (1835) – Rugendas. Fonte: Exposição escravidão no Brasil<sup>2</sup>

Uma das pinturas clássicas, a qual dispomos para a análise dos alunos, é a obra “Navio Negreiro”, produzida por Rugendas no ano de 1835, em sua segunda passagem pelo Brasil. Na tela, o artista buscou representar os horrores e as condições as quais eram sujeitos os negros capturados e transportadas da África para o Brasil, evidenciando a situação de homens, mulheres e crianças.

Ao analisar a pintura percebemos como os escravos eram amontoados no porão dos navios, sem espaço e sem as condições dignas a sobrevivência humana, onde eram acorrentados e, ainda, dispostos de maneira a estarem seminus.

Outro ponto que podemos destacar é o fato que estes prisioneiros recebiam apenas farinha e água como refeição, o que aumentava a estatística de óbitos, tendo em vista que a farinha era muito pouco nutritiva e que era administrada em pouquíssima quantidade, motivo que levava alguns cativos a atacarem os outros na disputa do alimento, por isso fazia-se necessária à presença de certos traficantes no local para controlar o tumulto, tal como podemos identificar claramente (ao lado direito) na obra acima apresentada.

Em meio ao olhar crítico dos estudantes, a obra desperta indignação e curiosidade, à medida que instiga, representa e dá respaldo a determinadas informações sobre o período escravista e o trafico negreiro, sendo ponto de partida de discussões extremamente produtivas em sala de aula.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.camaracampos.rj.gov.br/tp-cultura/exposicao-escravidao-no-brasil/>. Acessado em: 28 de Agosto de 2014.

Rugendas retratou, também, o trabalho dos escravos nos engenhos de açúcar ao chegarem ao Brasil, conforme podemos identificar na imagem abaixo.



Imagem 02: Engenho de Açúcar (1835) – Rugendas. Fonte: Exposição escravidão no Brasil<sup>3</sup>

Nessa obra de 1835, a qual é chamada oficialmente de “*Moulin a sucre*” (Engenho de açúcar), o artista dá vida ao trabalho dos escravos, mostrando especialmente o processo de transporte e moenda da cana de açúcar, embora outros pormenores possam ser analisados junto aos alunos.

Sendo assim, na referida tela podemos dar ênfase ao trabalho dos escravos, indo desde o transporte até o processo de beneficiamento da cana, observando também um pouco do cotidiano do engenho, onde fica evidente (na parte superior direita) o comando de um homem branco acompanhado de uma senhora.

Na imagem destaca-se também uma parte do próprio engenho, onde identificarmos componentes como: A moenda, a qual está sendo operado por um escravo; o galpão, utilizado para diversos fins; uma casa, de onde os indivíduos brancos comandam o trabalho dos escravos; carroça de tração animal, utilizada para o transporte da cana; animais, utilizados como força motriz e também como fonte de alimentos, etc.

Ao expor tal imagem a análise dos nossos discentes, podemos perceber claramente o entusiasmo dos mesmos, ao levantar questionamentos sobre o

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.camaracampos.rj.gov.br/tp-cultura/exposicao-escravidao-no-brasil/>. Acessado em: 28 de Agosto de 2014.

trabalho a qual eram sujeitos os escravos e fazer observações triviais, com base na obra, por exemplo, o tipo de moenda que utilizava como força motriz a roda d'água. Neste ponto, informamos a eles que esta era apenas uma das possibilidades e que nem mesmo era uma das principais, já que a grande força motriz utilizada eram os animais e até mesmo os escravos, sendo assim, a moenda movida à roda d'água só era encontrada em regiões que houvesse uma relevante quantidade de água disponível.

Os escravos eram o motor de funcionamento do engenho, e quando fugiam causavam grande prejuízo aos seus donos que se utilizavam dos Capitães do Mato para recuperar “suas posses”, fato também representado pelo pintor e que é de grande ajuda no processo de aprendizagem.

A próxima pintura dá um respaldo às discussões referentes ao processo de resistência dos cativos, bem como dos mecanismos de combate e controle aos quais estes eram sujeitos.



Imagem 03 - Capitão do Mato (1823) – Rugendas. Fonte: Exposição escravidão no Brasil<sup>4</sup>

Os escravos em sua grande maioria não aceitavam as precárias condições em que viviam, por isso, não eventualmente procuravam um meio de fugir, fazendo-

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.camaracampos.rj.gov.br/tp-cultura/exposicao-escravidao-no-brasil/>. Acessado em: 28 de Agosto de 2014.



se necessário a figura do Feitor, para vigia-los e aplicar os castigos determinados pelo seu senhor, bem como do Capitão do Mato, para recapturar e conduzir os fugidos novamente aos seus donos, como mostra a figura a cima apresentada.

Os castigos também eram utilizados como uma forma de impor medo aos demais cativos, para que estes não tentassem fugir. Dessa maneira, eram administradas as mais diferentes punições, sendo que entre as mais comuns estavam as 50 chibatadas para os que tentassem fugir a primeira vez e 100 chibatadas para os que fossem recorrentes na fuga, estes castigos ainda eram agravados com o uso de correntes e argolas de ferro no pescoço, na cintura e nos pés.

Ao observar a imagem, e serem informados sobre as características que a pintura evidenciava, os alunos manifestaram indignação, sobretudo com relação a violência com que eram tratados os escravos recapturados. Estes ainda declararam não entender como um ser humano pode ser considerado um simples objeto, uma posse de valor discutível, por um dos seus semelhantes. Nesse contexto, tivemos que iniciar uma discussão remontando as origens da escravidão, explicando para os discentes os elementos que convergiram para surgimento dessa prática.

Debret foi outro artista – além de Rugendas – que retratou em algumas das suas pinturas o sofrimento a que eram sujeitos os cativos, conforme poderemos observar na próxima imagem.

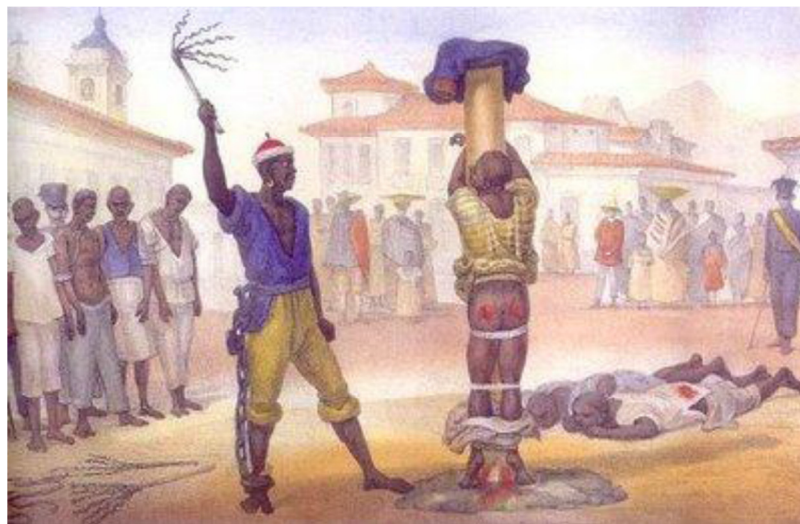


Imagem 04 - Aplicação do castigo da chibata (1834) – Debret. Fonte: Exposição escravidão no Brasil<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.camaracampos.rj.gov.br/tp-cultura/exposicao-escravidao-no-brasil/>. Acessado em: 28 de Agosto de 2014.

Na tela, o artista buscou representar toda a intensidade de um castigo de açoite, pena dirigida ao escravo que cometesse um delito grave, a exemplo de deserção, roubo, etc.

As chibatadas variavam entre 50 (cinquenta) e 200 (duzentas) que podiam ser divididas em dois dias, as quais eram executadas em praça pública, onde se localizam os pelourinhos – tronco ao qual os negros eram presos para receberem as chibatadas, tal como evidenciado na referida pintura. As penas eram aplicadas geralmente por volta das dez horas da manhã, logo após, os condenados eram sujeitos à lavagem das chagas com vinagre e pimenta, para evitar infecções e também prolongar um pouco mais a dor dos indivíduos.

Torna-se interessante nesse ponto destacarmos como eram tratados os escravos fugidos que fossem considerados chefes de Quilombos, assim como discutir com nosso alunado o que eram essas organizações.

Para Moura (1972), o Quilombo foi incontestavelmente a unidade básica de resistência ao regime escravista, onde não importava o tamanho nem o tempo de vida, em qualquer região que existisse a escravidão, lá se encontrava ele, como elemento de desgaste do regime servil. Assim, seguindo uma definição utilizada pelo conselho ultramarino, Moura (1981) definiu o Quilombo como “*toda habitação de negros fugidos que passassem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles*” (p.17).

A respeito destes grupos chamados de Quilombos Arruti (2006) nos informa ainda que:

A sua primeira definição se encontra no corpo das legislações colonial e imperial, de uma forma explicitamente indefinida, que buscava abarcar sob um mesmo instrumento repressivo o maior número de situações, bastando para sua caracterização à reunião de cinco (colonial) ou três (imperial) escravos fugidos, formassem eles ranchos permanentes (colonial) ou não (imperial) (p.71/72)

Segundo as afirmações de Moura (1981) os Quilombos tinham vários tamanhos e se estruturavam de acordo com seu número de habitantes. Os pequenos tinham uma estrutura bastante simples, tendo ênfase em grande parte por serem grupos armados, nestes a liderança surgia no momento da fuga. E é justamente essa liderança que era alvo dos castigos mais ardentes e humilhantes.

Os chefes de quilombos, de acordo com Lemos e Ferreira (2002), saíam da cadeia carregando um cartaz onde estava escrito “chefe de Quilombo” e sua pena era de 300 (trezentas) chibatadas, sendo estas divididas de 30 (trinta) em 30 (trinta) por diferentes praças, para que toda comunidade fosse testemunha, reprimindo o desejo de liberdade dos negros. Tal execução, levava a hemorragias profundas, fazendo com que grande parte dos apenados falecessem, além do fato de ficarem sujeitos a diferentes doenças, sobretudo o tétano que assim como as demais levava ao óbito.

Logo após a exposição e discussão da imagem, os alunos foram indagados sobre a sua opinião, onde mais uma vez manifestaram indignação com os castigos, ao passo que evidenciavam curiosidade para saberem detalhes do cotidiano após os castigos, por exemplo, se estes voltavam diretamente ao trabalho, ou dispunham de alguns dias de descanso.

Outro fator, que foi pauta nos comentários e questionamentos edificados pelos alunos, foi a organização quilombola, pois muitos ainda desconheciam o fato que existem comunidades remanescentes destes, inclusive na Paraíba, tal informação causou surpresa ao alunado, que ficaram eufóricos com a notícia.

A referida tela de Jean Baptiste Debret, permite-nos abrir esse leque de discussões com os alunos, além da observação dos elementos de tortura perceptíveis como o chicote de couro e o pelourinho, ambos identificados facilmente na obra, e que complementa-se de maneira vertiginosa ao propormos a análise de uma outra tela do mesmo artista, conhecida como “*Negros no Tronco*” dando uma espécie de segmento na discussão junto aos discentes.

Na imagem abaixo, podemos identificar o sofrimento e o desespero dos cativos, fato que deixava os senhores satisfeitos com a pena imposta por eles.



Imagem 05 – Negros no tronco (1835) – Debret. Fonte: Exposição escravidão no Brasil<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Disponível : [www.camaracampos.rj.gov.br/cultura/exposicao-escravidao-no-brasil/](http://www.camaracampos.rj.gov.br/cultura/exposicao-escravidao-no-brasil/). Acessado em: 28 de Agosto de 2014.

Esse tipo de suplício era comum para disciplinar os negros, bem como punir alguns pequenos delitos. Os indivíduos eram presos pelas pernas (como mostra a figura), ou mesmo pelo pescoço e ali permaneciam por dias, ou mesmo semanas, em uma única posição, recebendo água e comida em pequenas quantidades.

Como podemos perceber na imagem, o equipamento era formado por duas peças de madeira, que eram presas por um cadeado, o qual a chave ficava sob a posse do feitor, até que esse recebesse a ordem de libertar o apenado.

A princípio os discentes consideraram esse castigo como um dos menos ruins, entretanto, ao serem incitados a “se colocarem no lugar dos negros”, presos por dias na mesma posição, os alunos mudaram de ideia, e destacaram que esse tipo de castigo poderia provocar assaduras e machucados, que aliados as condições do ambiente levaria a infecções graves, que poderiam acabar até mesmo em óbito.

De uma forma geral, as pinturas permitiram, e permitem, uma análise mais apurada sobre a escravidão no Brasil, sendo de caráter ímpar no ensino de História do Brasil, no que se refere ao período colonial e imperial. Tais imagens, sustentam ideias e dão respaldo a discussões riquíssimas que influem diretamente sobre o processo de aprendizagem dos nossos alunos.

### **3.2.2. As charges e os estereótipos sobre os afro-descendentes.**

Nas últimas décadas, o ensino de História tem sofrido intensas transformações, tornando-se uma ciência cada vez mais crítica, englobando novas atividades, funções e assumindo novas perspectivas com relação aos seus objetivos.

Nesse âmbito, a desconstrução dos estereótipos (entendidos aqui como a imagem pré-estabelecida de determinada pessoa, coisa ou situação e que são usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade. Sendo considerado, ainda, como conceito infundado sobre um determinado grupo social, atribuindo a todos os seres desse grupo uma característica, frequentemente depreciativa e preconcebida sem fundamento) acaba se tornando algo legítimo perante a abordagem da disciplina de História.

Para entender tais estereótipos, sobretudo aqueles estabelecidos com relação aos afro-descendentes, podemos estabelecer que as charges são de suma importância, já que estas manifestam críticas sociais de forma irônica, denunciando



a ocorrência destes preconceitos, ou mesmo carregando e veiculando estes em sua estrutura.

A relação charge X estereótipos, pode ser utilizada em sala de aula com diferentes propostas e perspectivas. No nosso caso, o que pretendemos fazer é uma análise dos estereótipos a que estão sujeitos os negros da atualidade, neste entendimento, a charge torna-se de caráter valoroso e imprescindível, por motivos já apresentados anteriormente.



Imagem 06 – Preconceito racial. Fonte: caderno de Sociologia e Antropologia<sup>7</sup>

A obra exposta acima é uma produção de Maurício Pestana, um publicitário, cartunista, escritor e roteirista, com trabalhos publicados no Brasil e no exterior. Suas produções tem se destacado principalmente na luta pelos direitos humanos e cidadania plena das ditas minorias brasileiras, fato que lhe concedeu grande prestígio nacional e internacional.

A referida charge foi publicada em diversos meios midiáticos, mas especialmente neste caso, foi retirada do blog Cadernos de Sociologia, da Prof<sup>a</sup> Ms. Priscila Soares Silva. Ela apresenta em seus elementos essenciais uma sala de estar; composta por uma televisão, uma poltrona e um tapete; tendo ao fundo uma porta de acesso a cozinha, onde aparece um dos personagens – a empregada negra –, enquanto isso, na sala um pai e uma filha – também negros – assistem o que subentende-se seja uma novela. Nesse cenário a garota profere a seguinte

<sup>7</sup> Disponível em: [cadernodesociologiaeantropologia.blogspot.com.br/p/charge.html](http://cadernodesociologiaeantropologia.blogspot.com.br/p/charge.html). Acessado em: 28 de Agosto de 2014.

frase: “Acho que não quero mais ser atriz, papai. Se for pra ter que lavar, passar, servir, eu trabalho aqui mesmo!”.

Neste âmbito, a charge denuncia o estereótipo de que os negros ocupam sempre atividades tidas como simplistas e sem grande importância econômica, tal como a de diarista ou doméstica, sem qualquer tipo de evolução social, não podendo ocupar cargos de status elevado. Outro ponto, que a charge levanta, é o fato de como a imprensa veicula e dissemina esse preconceito, já que grande parte dos papéis exercidos por negros em telenovelas são os de domésticas, garçons, etc.

Esta imagem dá respaldo a diversas discussões em sala de aula, sendo extremamente útil para evidenciar essa visão estereotipada, bem como debater e desconstruir esse preconceito.

Ao observar esta imagem, os alunos ficaram eufóricos e comentaram já terem presenciado esse tipo de acontecimento em novelas e outras produções cinematográficas, onde destacaram inclusive produções atuais apresentadas na Rede Globo e na Rede Record de televisão, em que afro-descendentes são colocados sempre como os menos favorecidos da sociedade, como pobres e favelados.

A representação iconográfica abaixo foi publicada na Folha de São Paulo, no dia 20 de Novembro de 2006 e retirada para nosso trabalho do blog Urbanistas/SP. Tem a autoria assinada por Arnaldo Angeli Filho (Angeli), que é um dos chargistas mais reconhecidos do país. O autor lançou pela Circo Editorial em 1983 a revista "Chiclete com Banana", que foi um verdadeiro sucesso editorial (de uma tiragem inicial de 20,000 exemplares chegou a atingir 110,000) e é considerada até hoje como uma das mais importantes publicações de quadrinhos adultos já editadas no Brasil.



Imagem 07 – Feriado da consciência negra. Fonte: Urbanistas SP<sup>8</sup>

A charge foi produzida em um contexto de discussão sobre o feriado da consciência negra, instituído para o dia 20 de Novembro, trazendo a tona uma denuncia sobre a falta de reflexão e consideração com a data, ao mesmo tempo em que demonstra determinados estereótipos raciais com relação aos afro-descendentes.

A primeira vista podemos perceber os elementos essenciais da obra, como a praia, os banhistas (brancos) e os ambulantes (negros). Em um olhar mais atento, podemos fazer análises riquíssimas, e levantar diferentes discussões sobre a mensagem proposta pela imagem.

Uma das primeiras possibilidades que podemos levantar é a falta de consciência e efetividade do feriado, tendo em vista que apesar de ser nomeado como “consciência negra” nenhuma grande atividade de mobilização foi realizada. Nesse contexto, os brancos é que estão em grande parte aproveitando e se divertindo, já que os afro-descendentes, retratados como ambulantes, não tem o direito de desfrutar do feriado porque estão trabalhando.

Nesse ponto, podemos iniciar uma nova abordagem, levando em conta o estereótipo de que todo negro realiza atividades de baixo grau econômico, a exemplo de vendedor ambulante, tendo que trabalhar inclusive nos feriados que propõem uma reflexão sobre sua situação social.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://urbanistas.com.br/sp/2006/11/20/dia-da-consciencia-negra/>. Acessado em: 28 de Agosto de 2014.

Ao fixar os olhos sobre a imagem, os alunos não conseguiram identificar de início a mensagem transmitida por ela, em virtude do fato de desconhcerem o feriado do dia 20 de novembro, inclusive o significado que ele propõe. Diferentes questionamentos foram deferidos pelos discentes, sobretudo, enfocando o processo de surgimento desse feriado.

Ao final, do estudo dessa imagem, grande parte dos estudantes concordaram com a instituição da data, entretanto fizeram ressalvas que ao nosso ver são extremamente significativas, a exemplo de uma maior divulgação da data comemorativa e um numero maior de eventos institucionais, que proponham uma maior reflexão sobre a situação da etnia negra no país.

A charge abaixo foi produzida por Clovis Lima, um dos grandes chargista brasileiros, estabelecido em Volta Redonda-RJ, autodidata e que publica seus trabalhos desde 1986, a charge apresentada, enfoca como ponto principal a questão da violência no Rio de Janeiro, entretanto acaba por veicular outra ideia, que pode ser vista tanto como uma denuncia, como também uma forma de disseminação de um determinado estereótipo sobre o negro.



Imagem 08 – violência contra o negro. Fonte: impressões mundanas<sup>9</sup>

Divulgada em diferentes meios de comunicação, a presente imagem foi retirada de um texto de Artur Pires, no blog Impressões Mundanas. Entre os elementos essenciais os quais podemos observar estão, em primeiro plano, um policial ao celular e de arma em punho proferindo as seguintes palavras “Alô?!

<sup>9</sup> Disponível em: <http://impressoesmundanas.blogspot.com.br/2012/12/a-violencia-legitimada-e-seletividade.html>. Acesso em 29 de Agosto de 2014.

Governador? Acabo de ‘pacificar’ mais um!”. Em segundo plano observa-se, um cidadão negro caído ao chão e sangrando, com um tiro na altura da barriga. Por fim, em terceiro plano observamos edificações características de uma favela.

Tal obra, produzida no ano de 2012, no contexto de pacificação de alguns morros cariocas, denuncia a violência com que os policiais tratavam os habitantes da favela, sobretudo os negros, sob os quais recaem o estereótipo de serem marginais, traficantes e mau condutas. Ao analisarmos o desenho e a fala do policial podemos perceber que esse informa ao governo que acabou de pacificar mais um indivíduo, referindo-se ao fato de ter abatido mais um negro na favela, o qual aparece deitado com um semblante simples e sem nenhuma característica que o defina como marginal (a não ser o estereótipo de que todo negro é marginal).

Contudo, podemos dizer que a charge, apesar de abordar diretamente a questão da violência policial, destaca também o estereótipo a que são submetidos os afro-descendentes, vistos como bandidos, mesmo que não tenham nenhum indicativo que o identifique como tal.

Ao discutirmos a charge, os alunos ficaram revoltados, muitos afirmaram que já presenciaram cenas de desrespeito com colegas negros por parte de autoridades e até mesmo de funcionários da escola. Os discentes concordaram com o fato de que realmente existe na sociedade essa noção de que todo negro é criminoso, apontaram ainda que acompanham em telejornais a frequente violência com que os negros são tratados, e questionaram sobre o surgimento desse noção, o que nos permitiu fazer uma análise histórica em torno da mesma, buscando a desconstrução desse estereótipo.

Caminhando nessa linha de raciocínio, a charge seguinte apresenta uma abordagem direta acerca desse estereótipo, onde o gaúcho Márcio Machado Diemer (Diemer), retratou o preconceito contra os negros recorrendo a retratação de uma à ação policial.

Tal representação iconográfica foi retirada do blog Charge do Diemer, onde o artista expõem suas obras.



Imagem 09 – O negro retratado como criminoso. Fonte: blog do Diemer<sup>10</sup>

Como elementos centrais da charge podemos perceber em um primeiro olhar: um criminoso, de arma na mão; uma vítima, deitada ao chão com um tiro na altura do tórax; um médico (negro) com seu equipamento e de mãos para cima; e por último um policial empunhando uma arma.

Em uma leitura mais atenta da imagem, podemos atentar para a mensagem que a mesma busca transmitir, que é uma crítica ao estereótipo de que todo negro é um delinquente.

Na referida cena, um médico negro é rendido por um policial ao tentar socorrer uma vítima, enquanto isso o criminoso de arma na mão, e extremamente próximo ao local, sorri da situação a qual esta sendo sujeito médico.

A observação da referida figura por parte dos alunos, ocorreu de forma praticamente idêntica aquela evidenciada anteriormente, até mesmo porque ambas convergem no estereótipo que recai sobre os negros como criminosos, embora ao visualizar essa imagem os discentes tenham destacado a falta de preparo policial, que aliado ao preconceito contra os afro-descendentes resulta em uma combinação perigoso.

Ambas as charges, produzidas por Pestana, Angeli, Clovis Lima e Diemer, retratam estereótipos extremamente comuns no Brasil e que precisam ser discutidos e debatidos em sala de aula, para que dessa maneira certos preconceitos com relação aos afro-descendentes sejam desconstruídos e desmistificados.

<sup>10</sup> Disponível em: [http://chargedodiemer.blogspot.com.br/2010\\_02\\_01\\_archive.html](http://chargedodiemer.blogspot.com.br/2010_02_01_archive.html)

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste intento, podemos perceber claramente o poder que as imagens – especificamente as pinturas e as charges – exercem sobre o processo de ensino aprendizagem, indo além da simples capacidade de visualizar os elementos retratados, permitindo uma leitura de todo o contexto que envolve as obras, dando aos discentes respaldo, informações e veemência nas suas discussões.

Assim, com relação à contribuição destas representações iconográficas, podemos dizer que quando aplicadas em sala de aula, na Escola Estadual de Amparo, despertou uma intensa curiosidade dos alunos – que ao nosso ver é o motor que impulsiona a aprendizagem – prendendo atenção dos mesmos, fazendo com que estes gerassem opiniões próprias, que aliadas ao conhecimento prévio e o conteúdo aplicado em sala de aula permitiu um amplo e efetivo diálogo com a temática apresentada, especificamente no caso desse trabalho, com o conteúdo de História do Brasil, referente ao período colonial e imperial e com relação a desmistificação de estereótipos raciais e sociais contra os afro-descendentes.

Destarte, podemos concluir que a utilização das pinturas e charges de afro-descendentes, no ensino de História da referida escola, foi extremamente produtivo, e que estas se constituem como fontes riquíssimas para processo de ensino-aprendizagem. Permitindo ainda uma ampla discussão social sobre a questão dos negros.

Por fim, enfatizamos que as mesmas podem ser utilizadas para diversos fins educacionais, não só na disciplina que aqui abordamos, muito menos reduzidas e enclausuradas aos conteúdos que destacamos, sendo fonte de pesquisa e trabalho para ambos os componentes curriculares da escola.

## 5. REFERÊNCIAS

BARROS, José Costa D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do movimento. In: **História em reflexão**, Dourados, vol. 4, n. 8, Jul/Dez 2010. Disponível em [www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/./58](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/./58)> Acesso em: 23 Abr 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes; São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

\_\_\_\_\_. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru; São Paulo: EDUSC, 2004.

CERTEAU, Michel de A. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papiрус, 1995.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Dominus, 1965.

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **O negro e a violência dos brancos**. Rio de Janeiro: J. Álvaro, 1977.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

\_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

LE MOS, Cláudia Santana; FERREIRA, Neliane Maria. A escravidão negra no Brasil: análise dos aspectos cultura e trabalho por meio das obras de Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, n.1, 2002. Disponível em: [www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/36](http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/36)> Acesso em: 06 Jun. 2014.



LITZ, Valesca Giordano. **O uso da Imagem no Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2009.

MACÊDO, José Emersom Tavares de. **A linguagem humorística das charges e as “Diretas já” no traço dos chargistas dos jornais**: Diário da Borborema e Jornal da Paraíba. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

MOIMAZ, E. R.; MOLINA, A. H. Arte e História: a pintura de Bruegel e o ensino de História. In: **Cadernos do CEOM**, Chapecó: Argos, n. 28, 2008.

MOURA, Clovis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Rebeliões da senzala**. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

\_\_\_\_\_. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo : Ática, 1993.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. “Novas” e “diferentes” linguagens e o ensino de História: construindo significados para a formação de professores. In. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 262-277, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/1647/2561>. Acesso em: 14 Jun. 2014.

PAIVA, Eduardo França, **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SÁ, Charles Nascimento, FELIPE, Dionatan. Iconografia e o ensino da História Colonial do Brasil no século XVII. **História, imagem e narrativas**, Rio de Janeiro, n. 13, Out. 2011. Disponível em: < <http://www.historiaimagem.com.br> > Acesso em: 14 Jun. 2014.

SOUZA, Maria. Lindaci G. de. **Iconografia humorística no ensino de História**: modalidades de uso no cotidiano da sala de aula. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

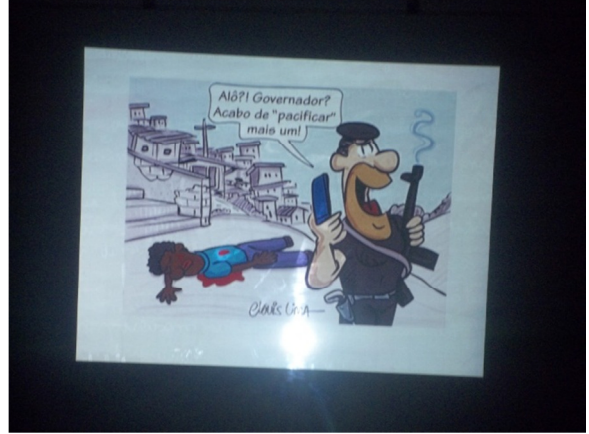
VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**. São Paulo – SP: Campus, 2002.

## APENDICÊS.

### FOTOS DA APRESENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE AMPARO



1° Ano do Ensino Médio



1° Ano do Ensino Médio



2° Ano do Ensino Médio



2° Ano do Ensino Médio



2° Ano do Ensino Médio



2° Ano do Ensino Médio