

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

GABRIEL PEREIRA DE CARVALHO

**Fórum imagético: a leitura visual do indígena no
Brasil do século XIX**

Rio de Janeiro

2024



GABRIEL PEREIRA DE CARVALHO

Fórum imagético: a leitura visual do indígena no Brasil do século XIX.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C331 Carvalho, Gabriel Pereira de
Fórum imagético: a leitura visual do indígena no Brasil do século XIX /
Gabriel Pereira de Carvalho. – Rio de Janeiro, 2024.

36 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História)
– Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura.

Orientador: Wolney Vianna Malafaia.

1. História – Estudo e ensino. 2. Indígenas da América do Sul - Brasil. 3.
Brasil – História - Séc. XIX. 4. Imagens na educação. 5.
Wied, Maximiliano, Prinz von, 1782-1867. I. Malafaia, Wolney Vianna. II.
Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

GABRIEL PEREIRA DE CARVALHO

Fórum imagético: a leitura visual do indígena no Brasil do século XIX.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 25 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva.
EEH/CPII

Profa. Dr. João Braga Arêas
Colégio Pedro II

RESUMO

CARVALHO, Gabriel Pereira de. **Fórum imagético: a leitura visual do indígena no Brasil do século XIX**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho tem por objetivo o desenvolvimento de um produto pedagógico, para as aulas da disciplina de História, capaz de desenvolver nos estudantes da educação básica a capacidade de análise crítica e reflexiva de imagens sobre os povos nativos, produzidas no século XIX, a partir dos relatos expedicionários de Maximilian zu Wied-Neuwied.

Palavras-chave: produto pedagógico; fórum; imagens, Maximilian zu Wied-Neuwied; ensino de história

ABSTRACT

CARVALHO, Gabriel Pereira de. **Fórum imagético: a leitura visual do indígena no Brasil do século XIX**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

The present article aims to develop a pedagogical product, for History classes, capable of developing in basic education students the capacity for critical and reflective analysis of images about native peoples, produced in the 19th century, from from the expeditionary accounts of Maximilian zu Wied-Neuwied.

Keywords: pedagogical product; forum; images, Maximilian zu Wied-Neuwied; teaching history

LISTA DE PINTURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - *Disfida de' Botocudos* (1821) (p.22).

Figura 2 - *Puris elle loro foreste* (1821)(p.23)

Figura 3 - *I Patachos* (1821) (p.23).

Figura 4. *Festa da ballo de Camacani* (1821) (p.24).

Figura 5. *Combats singuliers des Botocudes sur le Rio Grande de Belmonte* (1822) (p.24).

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - *Carte de la Côte de l'Est du Brésil entre le 12e et le 15e degré de latitude du Sud d'après Arrow-Smith avec quelques rectifications* (1822) (p.31).

Mapa 2 - *Carte de la Côte de l'Ouest du Brésil entre le 15me et le 23me degrés de latitude du sud d'après Arrowsmith avec quelques rectifications* (1822) (p.32).

Mapa 3 - *Mapa etno-histórico do Brasil e Regiões Adjacentes* (1822) (p.33).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 LIVROS DIDÁTICOS, AS IMAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA	10
3 PRODUTO PEDAGÓGICO	22
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
5 REFERÊNCIAS	36

1. 1. INTRODUÇÃO

Começo meu Trabalho de Conclusão da Especialização em Ensino de História apresentando brevemente minha trajetória acadêmica, pois observo conexões entre o produto pedagógico elaborado e meu percurso universitário. Realizei minha graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e concluí o bacharelado e a licenciatura no início do ano de 2018. Desde o princípio de minha formação acadêmica, tinha certeza de que meu trabalho de conclusão seria na área de História do Brasil, porém ainda não havia delimitado o eixo temporal do projeto.

A convicção surgiu quando cursei, no segundo semestre de 2013, a disciplina História do Brasil III, ministrada pelo professor Flávio Gomes, cujo recorte temporal abrangia o período imperial (1822-1888) e os primeiros anos do regime republicano (1889-1929). Inspirado pelas aulas desta disciplina, aprofundei meus estudos na Guerra de Canudos (1897), mesmo não sabendo quais caminhos historiográficos iria seguir ao longo da pesquisa. No primeiro momento, motivado por conhecimentos que adquiri ao longo da disciplina Movimentos Messiânicos, organizada pela professora Jacqueline Hermann no primeiro semestre de 2014, conduzi meus estudos para aspectos vinculados ao messianismo em torno da figura de Antônio Conselheiro.

Em 2015, realizei o estágio supervisionado de 300 horas na Escola Municipal Manoel Bomfim, localizada em Del Castilho, onde acompanhei as aulas de História do professor Rafael Bosisio no segundo segmento do ensino fundamental. Foi minha primeira experiência prática no magistério. Ao final do estágio, ministrei uma aula de caráter avaliativo para a disciplina acadêmica de Didática Especial, organizada pela professora Warley da Costa.

Nesse mesmo ano, ingressei no Laboratório de História, Cinema e Audiovisualidades (LHISCA-UFRJ), após convite do professor Wagner Pereira. Permaneci no grupo até o final de 2017, quando estava prestes a colar grau. Esses dois anos de participação no grupo foram essenciais para a elaboração de minha monografia de conclusão de curso.

Motivado pelo LHISCA, apresentei em 2016 a pesquisa “Fotografia e Guerra: produção de Augusto Flávio de Barros na Guerra de Canudos”, na Jornada de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (JIC-UFRJ). O trabalho foi apreciado pelo corpo docente, que o avaliou e recomendou sua publicação na Revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (2016) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Minha trajetória na graduação de História foi finalizada com a entrega e aprovação da monografia de conclusão de curso, intitulada “Fotografia & Guerra de Canudos (1896-1897): Augusto Flávio de Barros e as representações do conflito”, orientado pelo professor Wagner Pereira, no final de 2017.

De 2020 a 2021, realizei o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia da Educação e Aprendizagem, pela Universidade Cândido Mendes. Meu trabalho final consistiu em uma apresentação e análise dos principais argumentos a respeito do tema Fracasso Escolar, discutindo os principais autores.

Em 2021, entrei no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRJ, na linha de pesquisa Imagem e Cultura. No entanto, após um ano no programa, decidi não prosseguir com a pesquisa. Tomei essa decisão porque percebi que os debates propostos pelas disciplinas ofertadas e pelas leituras indicadas não proporcionariam grandes avanços nas minhas carreiras acadêmica e profissional. Assim, entendi que deveria me concentrar em programas de pós-graduação em Educação. Por isso optei pelo programa de pós-graduação do Colégio Pedro II, uma instituição renomada e com um curso de especialização interessado em estabelecer conexões entre a pesquisa e a docência escolar.

Este Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Ensino de História tem como objetivos: criar um fórum vinculado à pesquisas sobre imagens, em turmas da educação básica; contribuir para o aumento de novas possibilidades pedagógicas, com mais uma ferramenta para o ensino de História, expandindo as possibilidades cognitivas dos estudantes do ensino básico, no tocante a fazê-los refletir sobre novas formas de pensar a disciplina de História e torná-la mais atrativa aos discentes, por meio de debates e trabalhos de pesquisa.

A ideia do fórum de debates e pesquisas sobre imagens, mais precisamente de reproduções pictóricas, surgiu depois que adquiri certa experiência na docência, ao notar que, apesar de algumas mudanças no ensino de História, ainda havia lacunas a serem preenchidas, as quais continuam existindo. Dessa maneira, o capítulo dois tem como elemento central a discussão sobre a relação entre os livros didáticos de História, as habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular e as possibilidades de inserção do produto pedagógico no cotidiano escolar.

O capítulo três é destinado ao desenvolvimento do produto pedagógico em si, apresentando todos os seus detalhes e minúcias. Optou-se por estruturar o fórum no formato de etapas, totalizando sete fases, cada qual com objetivos bem delimitados.

Pois, acredita-se que dessa maneira os processos pedagógicos e cognitivos teriam mais êxito.

Por fim, no último capítulo serão apresentadas as considerações finais a respeito do processo de criação do produto pedagógico e impressões sobre sua aplicabilidade no cotidiano escolar atual.

1. 2. LIVROS DIDÁTICOS, AS IMAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 Desafios e Expectativas

Neste capítulo o objetivo será apresentar, dialogar e questionar a respeito da forma como os recursos iconográficos são utilizados e apropriados nos livros didáticos da atualidade. Essa discussão é crucial, pois o livro didático ainda é a principal ferramenta didática utilizada na maioria das escolas brasileiras, tanto do ensino público quanto do ensino privado, do ensino fundamental ao médio, apesar da quantidade sem fim de recursos tecnológicos disponibilizados pelas editoras. E, por isso, possui uma carga de importância para as escolas mais conservadoras que tornam sua conclusão obrigatória, já que é exigido por responsáveis e pela coordenação pedagógica.

Apesar de atuar desde 2018 em sala de aula, lecionando a disciplina de História, e ter feito minha graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, foram raros os momentos que tive contato com reflexões críticas a respeito do papel do livro didático. Essas questões só começaram a entrar em pauta quando ingressei nesta pós-graduação do Colégio Pedro II, onde pude conviver com outros professores de História e ter acesso a textos dedicados efetivamente ao pensar sobre o saber e à prática docente cotidiana. Assim, reconheço que questionamentos sobre as ferramentas didáticas demoraram a surgir na minha carreira.

Outro fator que contribuiu para a ampliação da capacidade crítica foram as leituras realizadas após definir meu produto pedagógico: um fórum de debates e pesquisas sobre a iconografia eurocêntrica diante das populações nativas no Brasil do século XIX, projetado para turmas do oitavo ano do ensino fundamental.

Porém, ao pensar no produto pedagógico em questão, sempre vem à tona as circunstâncias atuais em torno dos desafios do trabalho docente, em especial do professor de História. Assume-se obrigações complexas e angustiantes: trabalhar todos os tópicos do livro didático, corrigir todos os exercícios propostos, produzir avaliações, desenvolver projetos interdisciplinares e etc. Cenário que está em consonância com o que relata Caimi:

Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor 'legal',

'amigo', menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável (Caimi, 2006, p.18-19).

Desse modo, cabe a indagação: é viável inserir mais um compromisso nesse ambiente já sobrecarregado? Por incrível que pareça, a resposta é "sim", justamente para buscar novas perspectivas e recursos alternativos em sala de aula, a fim de tornar os estudantes mais participativos na construção do saber histórico, através dos materiais produzidos por mim e pelos meus colegas no curso de especialização e também por meio de novas perspectivas pedagógicas, as quais não são alvo do presente trabalho.

Concomitantemente, há barreiras que os professores precisam superar: a preponderância do livro didático como ferramenta chave para o ensino de História. Uma vez que, o livro didático ainda é o elemento constante no cotidiano escolar dos docentes e estudantes. Pois é a partir desse recurso didático que os professores devem elaborar suas aulas, provas e trabalhos ao longo do ano letivo. E é por meio desse material que os discentes se preparam para as avaliações. Quando não se efetua uma análise crítica à hegemonia acadêmica do livro didático nas escolas, por parte dos docentes, acontece o fenômeno salientado por Caimi: o "verbalismo vazio que permeia as aulas de História, resultando ora na passividade dos alunos, ora na sua resistência ativa frente à disciplina." (Caimi, 2006, p.24).

Com base nos artigos lidos, nota-se relações de ambiguidade a respeito do caráter hegemônico e vital dos livros didáticos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes brasileiros. Por um lado, nos âmbitos literário e educacional nacional, deve-se reconhecer a relevância dos livros didáticos de História, tendo em vista que para muitos estudantes este será o único momento de contato letrado que terão com temas que lhes permeiam enquanto cidadãos, ao longo de suas vidas. Em contrapartida, é preciso analisar essas obras com olhar crítico (o que nem sempre é possível, por questões de excesso de trabalho, desvalorização profissional e dupla jornada de trabalho), em razão de terem autoria e editorial bem definidos, portanto, possuírem perspectivas ideológica e cultural delimitadas, às quais conduzirão implicitamente os estudantes e, em certos casos, os docentes a conceber o que está escrito e apresentado nas páginas como verdades absolutas e inquestionáveis. Bittencourt salientou sobre a inexistência da imparcialidade nos livros didáticos quando apontou que:

[...]Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 2004, p.72).

É óbvio que toda obra intelectual tem seu viés político-ideológico, não obstante, por vezes o material distribuído e/ou comercializado nas escolas brasileiras não passa por essa averiguação crítica por parte de todo corpo escolar (coordenação e professores de cada disciplina). Nesses casos, o que se percebe é uma imposição velada, ou até mesmo explícita, das editoras para a oficialização contratual do seu material por determinado período de tempo. Essa ação mercadológica é tão agressiva que não há tempo hábil para que professores, coordenadores e gestores escolares discutam as opções e a qualidade dos livros para o próximo ano letivo. É o que está posto, critique o material, mas cumpra-o até as últimas páginas.

O que foi escrito nos parágrafos anteriores serve de parâmetro e base para se debater a autonomia docente no momento das instituições escolares adotarem determinada coleção didática. Tão logo não exista a liberdade de escolha somada ao poder hegemônico dos livros didáticos e das grandes editoras, os professores de História ficam circunscritos aos limites impostos pelo material da vez. Ou seja, os docentes devem priorizar as atividades propostas pelo livro e devem pautar suas abordagens em sala de aula em consonância com as perspectivas do material. Não esquecendo que existem estratégias que buscam romper com o cenário mencionado.

No meio dessa complexa conjuntura estão os estudantes da educação básica, os quais não têm as capacidades analítica e crítica para compreender que o livro didático é apenas uma das possibilidades existentes em meio a outras ferramentas pedagógicas. Fazendo um breve relato de experiência, inúmeros são os casos nos quais há o embate entre o que está escrito no livro e aquilo que é exposto na sala de aula oralmente. Como levar aos estudantes a questionar a sacralidade do livro didático e apresentá-los novos caminhos e perspectivas são alguns dos grandes desafios da prática docente nos dias atuais. A alternativa adotada nesses casos, é seguir o que escreve Silva:

Quando o livro didático for omissivo em relação ao conteúdo abordado e/ou apresentar determinadas limitações, é necessário que o/a professor/a faça as devidas considerações de forma que possa contribuir para o desenvolvimento crítico do/a aluno/a em relação à forma de obtenção do conhecimento na reconstrução de conceitos (Silva, 2014, p.12).

Tais omissões e limitações são evidenciadas quando os professores de História se esforçam para encontrar conexões entre a parte escrita e a parte iconográfica que compõem o livro didático, por exemplo. Percebe-se que na maior parte dos livros didáticos a iconografia selecionada não tem vínculo com o elemento escrito, servindo apenas à incumbência puramente ilustrativa ou para corroborar com a narrativa adotada. Esse impasse tem uma historicidade, a qual demonstra que essa falta de adequação entre os dois campos não é fruto do presente. Segundo Bueno, uma vagarosa mudança pedagógica começou a partir da década de 1980 quando as iconografias presentes nos livros didáticos deixaram de ser meros recursos ilustrativos e “passaram a ser consideradas expressões (produtos e instituidoras) da sociedade que a gerou” (Bueno, 2011, p.71). No entanto, não basta dizer que mudanças aconteceram na forma como são vistas, é preciso prover aos docentes ferramentas teórico-metodológicas que lhes permitam analisar, dialogar e propor chaves de leituras para seus estudantes.

Soma-se ao que foi mencionado acima o seguinte contexto:

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicamos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva (Caimi, 2006, p.25).

Os pontos levantados por Caimi são relevantes para a reflexão da realidade docente brasileira, pois, apesar do texto ter sido desenvolvido em 2006 - há quase 20 anos - ainda se pode encontrar esta dinâmica em algumas salas de aula dos ensinos particular e público, por exemplo. Contudo, faz-se necessário inserir uma ressalva ao cenário apresentado pela autora: a priorização da leitura, com o foco no livro didático, em detrimento de novos métodos de ensino mais participativos, é uma ordem vinda de instâncias superiores, em certos casos. Uma vez que, o papel desempenhado por algumas coordenações pedagógicas impede inovações didáticas, prezam pelo ensino mais tradicional possível e retiram a autonomia do professor.

Assim, os professores podem (e devem) atuar nas brechas que surgem na sala de aula, ao propor debates, reflexões e projetos que não são desenvolvidos nos livros didáticos. Meu produto didático seria aplicado neste momento, quando houver liberdade docente para se explorar a disciplina de História.

2.2 Brechas institucionais

Neste subcapítulo há a oportunidade de analisar-se alguns caminhos didáticos para a inserção do produto pedagógico, sem ferir as bases educacionais vigentes, isto é, encontrar meios de utilizar o produto sem que o professor seja visto como transgressor do ensino conteudista e tradicionalista. Uma das possibilidades de reflexão acerca do diálogo entre a iconografia e os textos escritos nos livros didáticos é analisar as habilidades expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais norteiam a forma como o material produzido pelas editoras será redigido, editado e enviado ao seu destino final, o mercado consumidor.

Conforme já mencionado anteriormente, o produto pedagógico é aplicado às turmas de oitavo ano do ensino fundamental, portanto, o foco será nas habilidades da BNCC que fazem referência ao respectivo período escolar.

Ao todo são vinte e sete habilidades e estão subdivididas em eixos temáticos delimitados entre o desenvolvimento da filosofia iluminista, em meados do século XVIII, o Brasil do Segundo Reinado (na História Nacional) e o Imperialismo europeu (na História Internacional). No entanto, somente três habilidades dão margem para a efetiva utilização de fontes iconográficas no ofício do professor de História. São elas:

EF08HI14: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.[...]

EF08HI19: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. [...]

EF08HI22: Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. (Brasil, 2018, p.425-427).

Observa-se que as habilidades nº14 e nº19 não estão diretamente vinculadas à questão iconográfica. Nesses casos, o que pode acontecer é a busca por brechas por parte do professor de História, e a partir desse descobrimento, inserir nas suas aulas discussões e reflexões sobre o uso de fontes iconográficas.

Por exemplo, quando a BNCC sugere trabalhar a identificação de “permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências” de negros e populações ameríndias, o docente pode utilizar as expressões “preconceito” e “estereótipo” como norteadoras no desdobramento da sua aula e, após explicações sobre esses dois conceitos fundamentais, propor um conjunto de discussões a

respeito das suas respectivas aplicabilidades nas produções iconográficas dos artistas brasileiros e estrangeiros, entre o final do século XVIII e o XIX e, conforme o andamento da aula, traçar comparações com o material produzido na atualidade por jornais, *sites* e páginas das redes sociais.

Ainda que a habilidade nº19 não especifique quais as fontes que os professores devem trabalhar com seus estudantes, as iconografias estão inseridas nesse conjunto. O exemplo apresentado no parágrafo anterior também se encaixa na competência em questão. Até porque o objetivo da BNCC não é desenvolver tais habilidades individualmente, mas proporcionar um progresso acadêmico e cognitivo que as correlacione, pois, conforme escrito no documento: “propõe-se, assim o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, interpretação e proposição de soluções” (Brasil, 2018, p.417).

Concatenar os eventos factuais e os objetos de estudos da História (as fontes/os documentos) ao entendimento dos estudantes da educação básica sobre o as atribuições do ofício do historiador é um desafio e uma obrigação¹ que o professor precisa superar e cumprir a todo instante, especialmente quando os documentos selecionados pelo livro didático ou pelo próprio docente não são fontes escritas. “As raízes dessas dificuldades relacionam-se, principalmente, às permanências, nas culturas escolares, da valorização do uso de documentos escritos como fonte privilegiada de produção de conhecimentos históricos” (Bueno, 2011, p. 73). Ou seja, os estudantes conseguem assimilar com muito mais facilidade a condição de documento histórico da Carta de Pero Vaz de Caminha do que a coleção de pinturas produzidas por Jean-Baptiste Debret ou o álbum de fotografias feito por Evandro Teixeira, por exemplo.

Por mais que as habilidades da BNCC referentes à análise de processos iconográficos na História seja ínfima, há na base uma espécie de passo-a-passo genérico no que concerne à forma como as fontes podem ser exploradas na educação básica e que, desse modo, poderia ser apropriado pelos docentes para compor junto com os estudantes as análises documentais das iconografias. A sequência está pautada nos seguintes pontos: “identificação das propriedades do objeto [...]; compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos[...]; e

¹ Tendo em vista que é um dos procedimentos básicos descritos na Base Nacional Comum Curricular, essenciais para o processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2018: p.416).

utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo.” (Brasil, 2018, p.418).

Ao seguir a indicação apresentada pela BNCC, os professores de História são obrigados a estabelecer um diálogo entre os sentidos sociais dados pela época de produção da fonte e como o material em questão é ressignificado com o passar dos anos. Bittencourt vai além ao propor um novo itinerário metodológico: realizar comparações de imagens em diferentes momentos da História, “para que os alunos possam estabelecer relações históricas entre as permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinados personagens tendem a desempenhar na História” (Bittencourt, 2004, p.88).

Em parte, a metodologia proposta por Bittencourt será aplicada diretamente no produto pedagógico, uma vez que os estudantes já tiveram contato com outras imagens cujos personagens centrais são os povos nativos, assim, a comparação e associação são inevitáveis e acontecerão de maneira espontânea. Algo que está em consonância com o pensamento do autor francês Jacques Aumont:

É claro que esse espectador jamais tem, com as imagens que olha, uma relação abstrata, “pura”, separada de toda realidade concreta. Ao contrário, a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico (Aumont, 2014, p. 9).

Por conta da interação pré-existente com a iconografia, quando docentes estiverem dispostos a realizar análises de diferentes tipos de fontes com seus estudantes da educação básica, é fundamental que professores adotem posicionamentos de escuta e compreensão a respeito das interpretações dadas por diversos alunos em diferentes instituições de ensino. Conforme escreveu Bueno:

As leituras das imagens podem seguir caminhos diversos, pois as escolhas relativas à forma de ler os textos verbais e não verbais podem expressar diferenças sociais sobre as questões de gênero, geração, etnia, classe ou grupo social dos indivíduos. [...]é a partir do reconhecimento dessas diferenças que os novos saberes vão se constituindo nas escolas (Bueno, 2011, p.73).

Logo, os docentes precisam se preparar teórico-metodologicamente, a fim de que adquiram uma consciência sobre os caminhos que esse processo de ensino-aprendizagem está tomando ao longo das aulas. Pois nem sempre as seleções de fontes iconográficas feitas pelo professor de História ou pela própria editora terão proximidade com a narrativa desenvolvida no livro didático adotado pela instituição de

ensino e isso está dentro da normalidade. De acordo com Stöher, existem potencialidades inexploradas nas fontes visuais dentro do livro didático, assim, torna-se pertinente “dialogar e questionar o receptor ou até em se opor aos textos, instigando os alunos a pensar e a refletir sobre as representações imagéticas.” (Ströher, 2012, p.47).

Há também a complexidade presente no elemento chave desse produto pedagógico, o estudante/espectador das imagens. Recupera-se novamente a percepção de Aumont, salientando que:

[...] Esse sujeito não é de definição simples, e muitas determinações diferentes, até contraditórias, intervêm em sua relação com uma imagem: além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura). (Aumont, 2014, p.77).

Dessa maneira, o professor não pode esperar de seus estudantes apenas uma avaliação sobre as imagens utilizadas no fórum. Conforme a realidade de cada discente, haverá pluralidades de falas e observações sobre o conteúdo apresentado. É preciso estar atento a esse detalhe.

Acrescenta-se ao debate outro aspecto importante salientado por Ströher, que está na forma como acontecem as interpretações e análises iconográficas, isto é, o modo como se realizam as leituras dessas fontes históricas. Atenta-se para o fato do professor de história, ao promover este trabalho, compreender que não se trata de uma ação trivial e desmerecedora de maiores aprofundamentos teóricos e metodológicos. Isso porque, a falsa trivialidade pode resultar em interpretações equivocadas do material analisado, visto que “estamos do lado receptor e não do autor, e isso significa que as intencionalidades do sujeito-autor não podem ser decifradas em sua totalidade.” (Ströher, 2012, p.48). Então, a argumentação do autor no trecho citado faz referência aos problemas que existem no ofício tanto do historiador quanto do professor de História da educação básica: as limitações das fontes. Qual seria a alternativa quando se chega nesse ponto? Buscar caminhos secundários por meio de outras fontes que tratam do mesmo tema. Exemplificando-se: no caso das fontes iconográficas selecionadas - as gravuras produzidas pelo príncipe - para compor o produto pedagógico quando se chega aos seus limites, parte-se para a análise de leituras secundárias (trabalhos que se preocuparam em analisar os trajetos do viajante pelo Brasil do século XIX). Como é o caso dos artigos

encontrados no site Brasileira Iconográfica: “Botocudos: de Wied-Neuwied à tragédia no Vale do Rio Doce”², “A comitiva do príncipe alemão entre os indígenas”³, dentre outros, produzidos com o apoio das instituições: Fundação Biblioteca Nacional e Instituto Moreira Salles (Rio de Janeiro), Pinacoteca de São Paulo e Instituto Itaú Cultural (São Paulo).

As imagens escolhidas para compor esse trabalho de conclusão de curso foram escolhidas por serem imagens disponibilizadas em um banco de dados de fácil acesso; pela possibilidade de ampliá-las e, desse modo, ter acesso aos seus detalhes; e, primordialmente, por serem imagens que os estudantes do oitavo ano teriam a capacidade de interpretar.

Diante do exposto, depreende-se que o trabalho com as fontes iconográficas não é algo restrito às questões e demandas visuais. O diálogo com as fontes históricas escritas e com autores que tratam da temática indígena é obrigatório. Observa-se uma confluência na dita comunicação entre fontes e estudos nos conceitos desenvolvidos por Bittencourt: “leitura inicial e interna” e “leitura externa” (Bittencourt, 2004, p.88). De acordo com a autora, a função da primeira leitura perpassa pela compreensão do tema presente na iconografia, dos personagens expostos, suas respectivas posturas, vestimentas e vínculos com o espaço onde a cena se passa. Entende-se que tal ação é exclusivamente associada às fontes iconográficas. Em contrapartida, a leitura externa — como a própria expressão já evidencia — investe-se de elementos que extrapolam as fronteiras materiais das produções iconográficas. Destarte, os estudantes iniciaram suas investigações a partir dos seguintes questionamentos: “Como e por que foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Quando foi realizada?” (Bittencourt, 2004, p.88).

² Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20219/botocudos-de-wied-neuwied-a-tragedia-no-vale-do-rio-doce>. Acesso em: 2 de dezembro de 2023.

³ Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/23402/a-comitiva-do-principe-alem-ao-entre-os-indigenas>. Acesso em: 2 de dezembro de 2023.

2.3 A presença dos povos nativos no livro didático de História: diálogo ou embates?

Após a discussão a respeito dos livros didáticos e a inserção das iconografias no ensino de História, os próximos parágrafos serão destinados ao debate sobre o modo como as comunidades indígenas são representadas em alguns livros didáticos de História e de que maneira essas representações são capazes de forjar imagens estereotipadas de tais grupos. Foram utilizadas as seguintes coleções: História.doc 8º ano, História Conquista 8º ano, Araribá Plus História 8 (5ª edição) e História 8º ano SAE Digital

A análise do material didático e a indagação presente no subtítulo foram os princípios motivadores do processo que levou a produção do material pedagógico em questão. Pois apesar de serem parte da formação cultural brasileira e de serem parte integrante da Lei 11.645/2008, percebe-se que estes livros didáticos de História ainda possuem déficits ao abordarem as diferentes possibilidades temáticas em torno das populações indígenas, em sala de aula. Em conformidade com as palavras de Grupioni:

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. (Grupioni, 1996, p.429).

Consequentemente, cria-se uma espécie de descolamento da História dos povos indígenas no Brasil, da História sobre a construção das múltiplas identidades nacionais e, principalmente, da relação entre o passado e o presente dessas comunidades que também possuem historicidades e passam por transformações ao longo do tempo.

Utiliza-se como referência, mais uma vez, a Base Nacional Comum Curricular, por meio de uma discussão sobre o fenômeno a partir do material destinado às turmas de oitavo e nono anos do ensino fundamental, mesmo que algumas habilidades da BNCC reforcem a presença desses personagens. Ao todo são vinte e três objetos de conhecimento e apenas três abordam assuntos vinculados às populações indígenas, sendo:

A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão[...]; Políticas de extermínio do indígena durante o Império [...]; O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos

saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas (Brasil, 2008, p.424-426).

Por mais que sejam objetos de conhecimento críticos às formações eurocêntricas das identidades brasileira e latino-americanas, ainda assim não são suficientes para a compreensão das complexidades dos povos indígenas, uma vez que as iconografias selecionadas por alguns livros didáticos estejam marcadas por estereótipos e sem as devidas reflexões críticas das suas respectivas composições artísticas. Observa-se tal circunstância a partir do diálogo entre diferentes autores que se debruçaram sobre a relação existente entre o livro didático de História e as representações iconográficas ali presentes.

Segundo Santos, o livro didático:

[...]Tornou-se um mecanismo de reprodução e manutenção da forma dominante de visualizar o “índio brasileiro”, a ideia de identificar e representar povos indígenas como únicos. A própria terminologia índio já se incube disso, a qual perpetua no imaginário brasileiro e provoca a noção de que toda índia e índio são da mesma etnia, falam a mesma língua ou que habitam apenas um lugar (Santos, 2019, p.462).

Ademais, outro fator extraordinário foi notado nos livros didáticos trabalhados ao longo da docência: os diferentes materiais didáticos utilizam imagens contemporâneas dos indígenas, mas as ações desses indivíduos remetem aos sujeitos de séculos passados, como por exemplo a construção de ocas e a exposição dos rituais alimentares das comunidades indígenas. Dando a impressão que esses sujeitos estariam “presos” ao passado e não teriam a possibilidade de interagir com os processos tecnológicos, científicos e sociais atuais. O que pode conduzir, na visão de Grupioni:

[...]Os alunos a concluírem pela não-contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem (Grupioni, 1996, p.429).

Os artigos exerceram um papel importante para o desenvolvimento do produto pedagógico, porque alavancaram perspectiva crítica e analítica sobre as representações escolhidas, de modo a buscar novas interpretações e questionamentos a respeito dos personagens indígenas, por mais que as imagens selecionadas tenham sido produzidas por europeus, no começo do século XIX. E

também permitiram questionar as narrativas adotadas pelos livros didáticos, uma vez que:

[...]o livro didático enquanto construção social de discursos e imagens históricas carrega consigo uma gama de representações acerca das populações indígenas. Essas representações, em alguns casos, servem para reforçar os estereótipos e preconceitos em relação aos diversos grupos indígenas, contribuindo para sua invisibilidade na sociedade e a consequente valorização da ocupação europeia (Silva, p.7, 2014).

Assim, o produto pedagógico foi desenvolvido com a seguinte pergunta-motriz: partindo de imagens, hoje vistas como estereotipadas, é possível desenvolver concepções não estereotipadas sobre os povos indígenas?

1. 3. PRODUTO PEDAGÓGICO

3.1 O material: fontes e informações.

Conforme já foi dito nas páginas anteriores, o produto pedagógico é um fórum de debates e pesquisas sobre imagens produzidas ao longo da História e tem como recorte as representações baseadas nos registros expedicionários de Maximilian zu Wied-Neuwied.

Wied-Neuwied foi um explorador com objetivos científicos. Fez alguns desenhos de populações indígenas que encontrou ao longo de sua viagem pelas seguintes regiões: Cabo Frio, Macaé, Campos dos Goytacazes, Nova Benavente, Guarapari, Vila Velha, Vitória e Nova Almeida, São Fidélis e Linhares (nas capitânicas do Rio de Janeiro e Espírito Santo); Ilhéus, Canavieiras, Olivença, Almada, e novamente se dirigiu para o sertão, chegando até a atual cidade de Vitória da Conquista (capitania da Bahia).

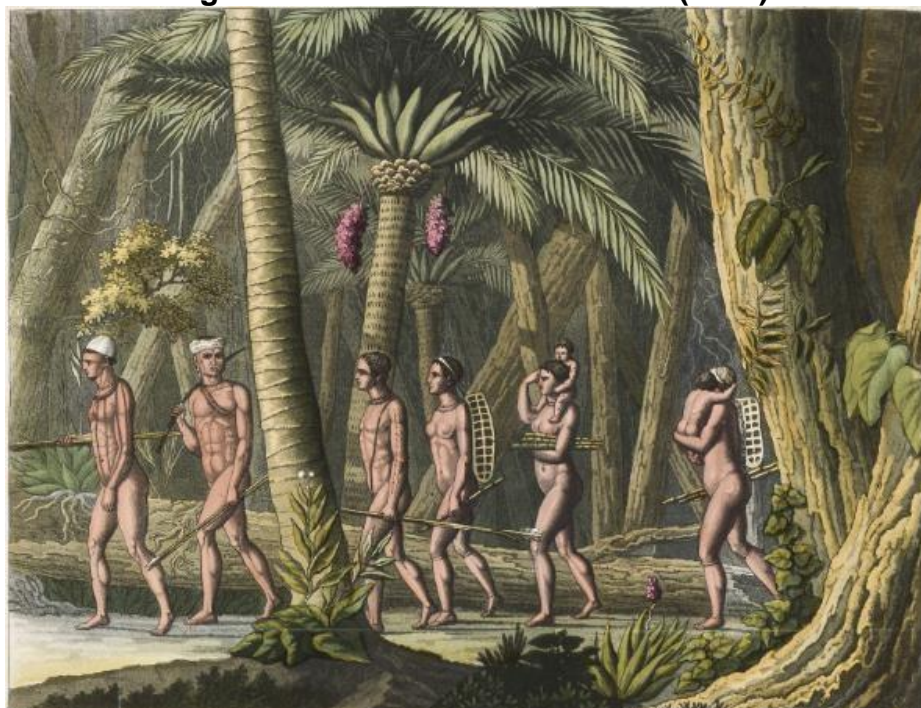
De volta à Alemanha, Wied-Neuwied publicou em Frankfurt, em dois volumes em 1820 e 1821, *Viagem ao Brasil nos anos de 1815 a 1817*, fruto das anotações e desenhos que fez in loco. A obra teve grande repercussão e em menos de cinco anos foi traduzida para o inglês, francês, italiano e holandês. (Brasiliiana Iconográfica, 2021).

Figura 1 - *Disfida de' Botocudos* (1821)



Fonte: Brasiliiana Iconográfica, 2023.

Figura 2 - Puris nelle loro foreste (1821)



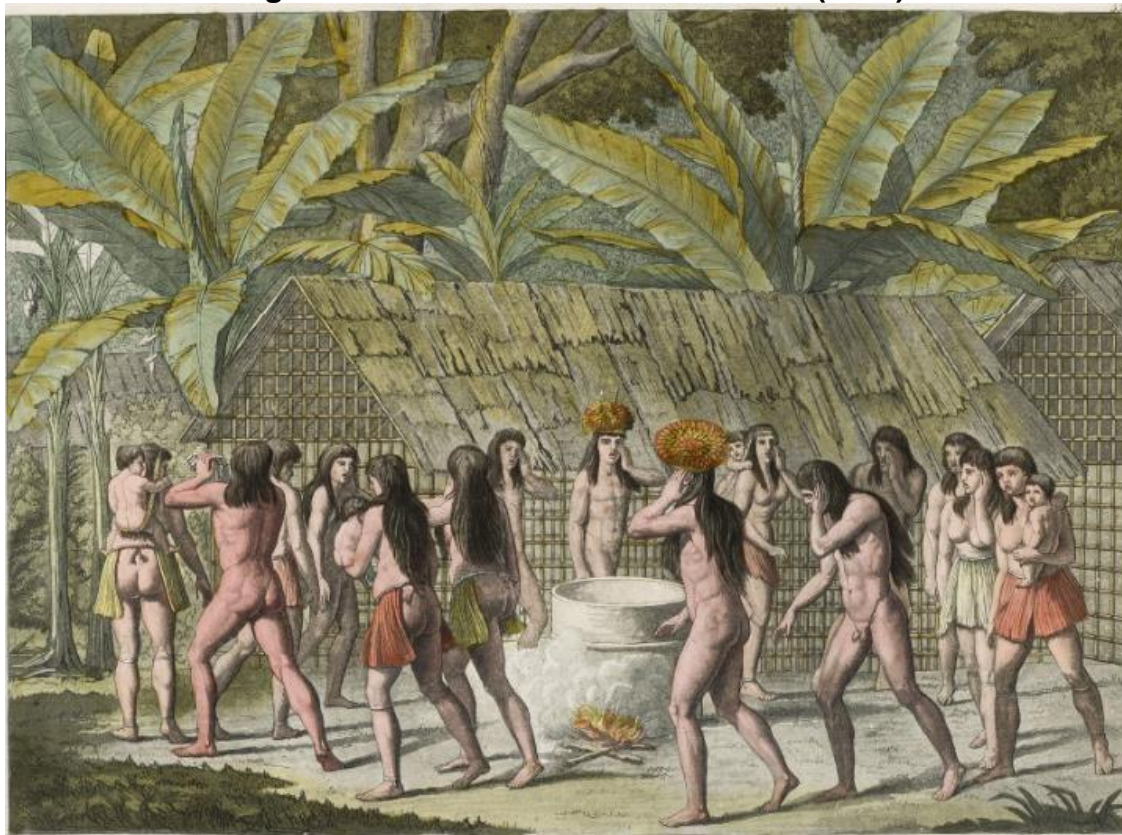
Fonte: Brasiliana Iconográfica, 2023.

Figura 3 - I Patachos (1821)



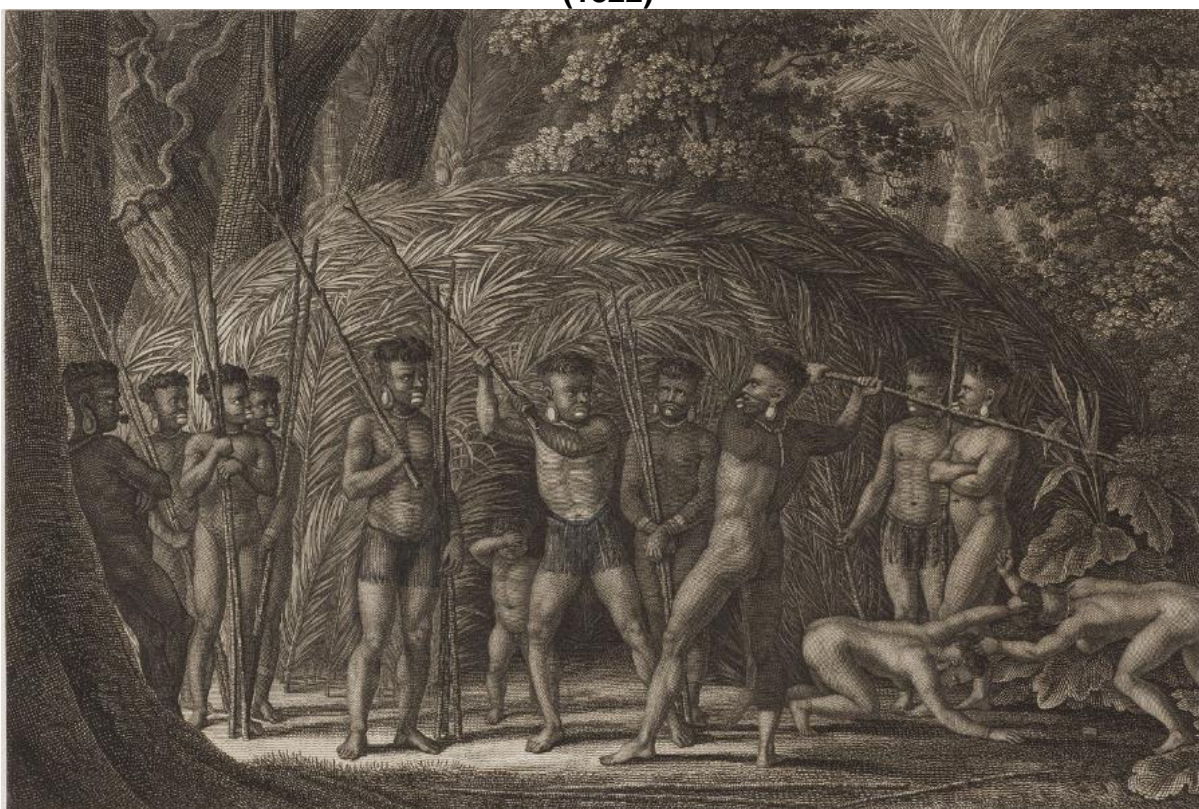
Fonte: Brasiliana Iconográfica, 2023.

Figura 4 - Festa da ballo de Camacani (1821)



Fonte: Brasiliana Iconográfica, 2023.

Figura 5 - Combats singuliers des Botocudes sur le Rio Grande de Belmonte (1822)



Fonte: Brasileira Iconográfica, 2023.

Disfida de' Botocudos, Puris nelle loro foreste, I Patachos e Festa da ballo de Camacani são obras do tipo gravura, as três primeiras feitas a partir da técnica em água-tinta e aquarela sobre papel e última em água-forte, água-tinta e aquarela sobre papel, cujo autor é Giulio Ferrario, com diferentes gravadores: Paolo Fumagalli, Giuseppe Bramati e Domenico Klemi Bonatti, respectivamente. Originalmente, foram publicadas no álbum *Il costume antico e moderno de tutti i popoli. L'America*, de 1821. Já a última imagem é uma gravura produzida por meio da técnica água-forte, grafite e tinta sobre papel, de autoria do pesquisador Maximilian, Prinz von Wied, e seu gravador é Franz H. Müller. Publicada na *Imprimerie Cosson*, em 1822.

No tocante as diferentes versões das figuras 1 e 5 tem-se a seguinte explicação:

Os desenhos feitos pelo príncipe foram adaptados pelos gravadores responsáveis por cada nova edição ao gosto de seu público. Podemos comparar, por exemplo, as gravuras que representam uma luta dos Botocudos. Na edição francesa, os indígenas ganham uma espécie de saia que cobre suas partes íntimas. Na italiana, colorida, parte do álbum *Il costume antico e moderno de tutti i popoli. L'America*, publicado em 1821, estão nus (Brasileira Iconográfica, 2021).

Atualmente, as imagens selecionadas fazem parte do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, da Coleção Brasileira, e também estão disponibilizadas digitalmente no *site* Brasileira Iconográfica⁴.

Depois de refletir os caminhos metodológicos a serem percorridos para o desenvolvimento do fórum, entende-se que é possível aplicar a ideia do produto pedagógico utilizando outras fontes imagéticas e de diferentes períodos. Todavia, um adendo deve ser feito: é fundamental estar familiarizado com as fontes selecionadas. Acrescenta-se que também é necessário ao docente que o aplicar em sala de aula ter acesso à materiais de apoio sobre as fontes, para que os debates no fórum ganhem robustez e, fundamentalmente, não se percam no senso comum ou que transformem a atividade em algo sem propósito definido.

O produto pedagógico está dividido em sete fases, as quais deverão sempre mobilizar a participação dos estudantes em diferentes níveis cognitivos. São elas: observação das imagens; diálogos sobre as imagens; contextualização técnica das

⁴ Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/> . Acesso em 2 de setembro de 2023.

imagens; contextualização histórica das imagens; mapeamento geográfico; atividade de pesquisa; e apresentação das pesquisas.

3.2 Primeira Fase - A observação das imagens

A primeira fase do fórum causa certo conflito entre o ofício do historiador e a experiência em sala de aula. A princípio foi pensado, durante a exposição das fontes, apresentar as fichas técnicas de cada uma das reproduções. No entanto, em turmas da educação básica este processo de identificação pode ser encarado como algo entediante e sem propósito (isso será questionado e debatido na sala de aula, mas em outra fase do produto pedagógico). Assim, para melhor aproveitar a curiosidade dos estudantes, optou-se por instituir a primeira etapa o ato de observar as imagens.

A observação é um momento crucial na proposta pedagógica, pois é o primeiro contato dos estudantes com o material. Nessa fase, cabe ao professor duas ações: dividir a turma em grupos - para melhor organizar o projeto como um todo -, e disponibilizar aos estudantes as imagens selecionadas. A depender das fontes escolhidas, a ordem de exibição é importante, mas no caso desse projeto particular, não será. Assim sendo, a proposta aqui é distribuir as reproduções iconográficas no esquema de rodízio ou, dependendo dos recursos escolares disponíveis, apresentá-las no projetor.

Mesmo que seja o momento de observação do material, será imprescindível que o docente estimule seus estudantes a registrar em seu caderno aquilo que vêem (os elementos pictóricos que mais lhes chamaram a atenção, por exemplo). Por mais que estejam divididos em grupos, o ideal é que cada estudante registre suas impressões e observações individualmente.

3.3. Segunda fase - Os diálogos sobre as imagens.

Após a observação das imagens, chegará o momento que o professor condicionará seus estudantes a conversar sobre o que foi observado anteriormente. É o instante no qual as impressões e prejulgamentos dos estudantes serão expostos aos colegas de classe.

Por se tratar de uma circunstância onde haverá inúmeros relatos e explicações orais, o docente de História deverá estar preparado para ouvi-los atentamente e, se possível, registrar cada fala em um gravador, ou em algo similar. Tal ação é feita com

o intuito de, posteriormente, confrontar os diálogos e questões levantadas no começo da atividade com aquelas produzidas na parte final do fórum, permitindo aos estudantes notarem as diferenças entre suas interpretações rasas sobre as imagens (suas impressões baseadas apenas na observação) e as novas concepções decorrentes do desenvolvimento das pesquisas feitas a posteriori.

Nessa fase do fórum, permitir que os alunos exponham suas interpretações e estabeleçam conexões com outros elementos imagéticos de seu arcabouço é essencial. Porque, apesar da aparente superficialidade das duas primeiras fases do fórum, há de se considerar que os estudantes já carregam consigo infinitos referenciais a respeito dos personagens presentes nas fontes analisadas, insinuações moldadas a partir dos discursos presentes nos livros didáticos ou por meio de perspectivas construídas fora do ambiente escolar. Assim, ao professor caberá a tarefa de examinar as falas dos estudantes, captar discursos equivocados para que futuramente sejam questionados e repensados.

3.4 Terceira fase - Contextualização técnica das imagens.

A terceira fase do fórum é a ocasião na qual os estudantes começam a ter maior contato com as complexidades presentes nas imagens. Porque é justamente nessa etapa do processo que se inicia a parte investigativa sobre os significados, discursos e objetivos imbuídos nas imagens, ou seja, é a partir desse instante que haverá o entendimento, por parte dos estudantes, que estão diante de fontes históricas.

Então, será a oportunidade prática do professor evidenciar à turma a respeito da pluralidade das fontes históricas, questionando a exclusividade das fontes históricas escritas como as únicas possíveis (em certos âmbitos acadêmicos tal concepção já foi desfeita, porém com base nos livros didáticos analisados ainda se observa um enaltecimento dos registros históricos escritos em detrimento dos imagéticos).

Conforme dito no aprofundamento da primeira fase do fórum, foi pensado em apresentar aos estudantes as fichas técnicas das reproduções iconográficas logo no começo do projeto. Contudo, depois de algumas reflexões sobre a participação ativa dos estudantes e no que concerne ao significado de um fórum, optou-se por outra abordagem em sala de aula. Será lançado uma espécie de desafio para cada grupo de estudantes, cujo objetivo é encontrar as referências técnicas de cada imagem

(cada grupo responsável por uma imagem). Antes dos grupos começarem suas pesquisas de maneira desordenada, o professor terá de explicar o que são as referências técnicas e apresentar os seguintes elementos que devem constar na busca, são eles: as dimensões da obra original; o tipo de obra; a técnica pictórica empregada para produzir as obras originais; o ano de publicação; o local de produção; e o acervo/instituição responsável pela obra.

Inicialmente, essa pesquisa pode parecer difícil para alunos do ensino fundamental, mas com o aporte de *sites* de pesquisa, como o *Google*, a tarefa não fica tão complexa. Além disso, para que os estudantes possam dar o primeiro passo na pesquisa, lhes será apresentado o título da obra. A partir dessa referência, será possível obter as demais informações.

É provável que no andamento da pesquisa técnica os estudantes recorram ao primeiro *link* disponível no mecanismo de busca *online*, o *site* da Brasileira Iconográfica, justamente a plataforma que serve de base para o desenvolvimento do produto pedagógico. Ali encontrarão todos os elementos solicitados na presente fase do fórum.

Nesse caso o suporte das pesquisas *online* será de grande serventia, já que além de encontrar o que foi solicitado, os estudantes têm facilidade de acesso a vídeo-aulas, documentários e textos que tratem da temática do fórum. Porém, o docente deve estar atento, pois a *web* também pode ser nociva ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes, quando não são feitos de maneira reflexiva e questionadora. O meme “se tá na *internet*, é verdade”, nunca foi tão real e perigoso.

Ao obter as informações, é importante que os dados obtidos com a pesquisa sejam registrados em uma espécie de ficha técnica no formato digital ou físico, cabe ao professor definir, juntamente com as referências dos locais de pesquisa. Assim, será possível avançar para a próxima fase do fórum.

3.5. Quarta fase - Contextualização histórica das imagens.

Na quarta etapa realiza-se a fusão entre o que se está aprendendo formalmente na instituição de ensino e o produto pedagógico em si, isto é, acontece uma conexão entre o que está sendo estudado no livro didático de História⁵ e o fórum.

⁵ Os caminhos até a independência do Brasil e Primeiro Reinado, nomenclatura apropriada da BNCC.

A contextualização histórica das imagens permitirá aos estudantes correlacionar as fontes selecionadas com o tempo e o espaço histórico, abordados nas ferramentas didáticas disponibilizadas. Tempo e espaço são elementos intrínsecos no ensino de História. Sem eles não é possível introduzir, desenvolver e analisar os diferentes assuntos e temáticas do nosso campo de atuação. Soma-se a categoria de periodizações, a qual, conforme escreve Gonçalves (2019), é um

[...]Instrumento fundamental da construção e da escrita das histórias de povos e sociedades, as periodizações funcionam como coordenadas temporais, balizadas pelas dimensões política, religiosa e científica dos critérios que as instituíram e instituem, na busca por dar sentido às experiências passadas (Gonçalves, 2019, p.186-187).

No entanto, é preciso estar atento, pois a correlação pode acontecer de maneira explícita, implícita ou, em certos casos, não ser notada pelos estudantes. Visto que, como já mencionado em outra passagem deste trabalho, os personagens indígenas são menosprezados ou sofrem o fenômeno de apagamento histórico nas narrativas referentes ao período que as imagens foram produzidas. No caso da percepção dos estudantes não acontecer por conta da lacuna no material didático, cabe ao professor buscar outras possibilidades de ação no fórum. Essa busca deve estar engatilhada, pois é papel do docente analisar previamente o material adotado pela escola e perceber as omissões e perspectivas adotadas no livro didático.

Com base na avaliação de certos livros didáticos⁶, ficou evidente que não há a menor intenção de abordar a temática indígena, no período histórico em questão, pois, ao que consta, a fase de transição entre o processo de independência e o começo do Primeiro Reinado não permite a inserção dessa temática. Nem mesmo o caso das percepções eurocêntricas sobre os povos nativos, como é o caso das imagens trabalhadas aqui. Aproveita-se essa avaliação para a realização de um debate sobre como foram pensadas e produzidas as representações iconográficas dos indígenas “brasileiros”. Conforme escreve Grupioni (1996), a “imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação.” (Grupioni, 1996, p.425). É justamente nesse momento que os estudantes começam a compreender que as fontes imagéticas selecionadas não são meras pinturas

⁶ História.doc 8º ano (2019); Compartilha história (2020); História: 8º ano SAE Digital S/A (2023); Conquista 8º ano (2023).

ilustrativas. Pelo contrário, as fontes apresentam narrativas e, nesse caso em particular, querem construir estereótipos a respeito de certas populações indígenas brasileiras de meados do século XIX.

Então, compreende-se a intencionalidade das imagens e adentra-se em um debate, seguindo os moldes e perguntas-chaves levantados por Bittencourt em páginas anteriores, no que diz respeito ao processo de leitura externa das imagens.

3.6 Quinta fase - Mapeamento geográfico.

Esta é a penúltima fase do fórum. Com base nas percepções práticas do dia a dia escolar, é o momento mais detalhista do trabalho, pois exige dos estudantes a máxima atenção às sutilezas presentes em outras fontes de pesquisa: os mapas “*Carte de la Côte de l’Est du Brésil entre le 12e et le 15e degré de latitude du Sud d’après Arrow-Smith avec quelques rectifications*” (mapa 1) e “*Carte de la Côte de l’Ouest du Brésil entre le 15me et le 23me degrés de latitude du sud d’après Arrowsmith avec quelques rectifications*” (mapa 2) com demarcações em destaque onde se localizavam os povos indígenas encontrados por Maximilian zu Wied-Neuwied, os quais também foram elaborados pelo naturalista prussiano, na década de 1820; e o “Mapa etno-histórico do Brasil e Regiões Adjacentes”⁷ (mapa 3).

A “*Carte de la Côte de l’Est du Brésil entre le 12e et le 15e degré de latitude du Sud d’après Arrow-Smith avec quelques rectifications*” (mapa 1) é originalmente uma obra do tipo gravura, feito a partir da técnica em água-forte, água-tinta e aquarela sobre papel, de autoria de Prinz Von Wied Maximilian e gravação de Johann Carl Schleich II, publicada no ano de 1822 pela *Imprimerie Cosson*. Atualmente está no Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Coleção Brasileira/ Fundação Estudar.

A “*Carte de la Côte de l’Ouest du Brésil entre le 15me et le 23me degrés de latitude du sud d’après Arrowsmith avec quelques rectifications*” (mapa 2) é originalmente uma obra do tipo gravura, feito a partir da técnica em água-forte, água-tinta, aquarela e buril sobre papel, de autoria de Prinz Von Wied Maximilian e gravação de Leonhard Zertahellyl, publicada no ano de 1822 pela *Imprimerie Cosson*.

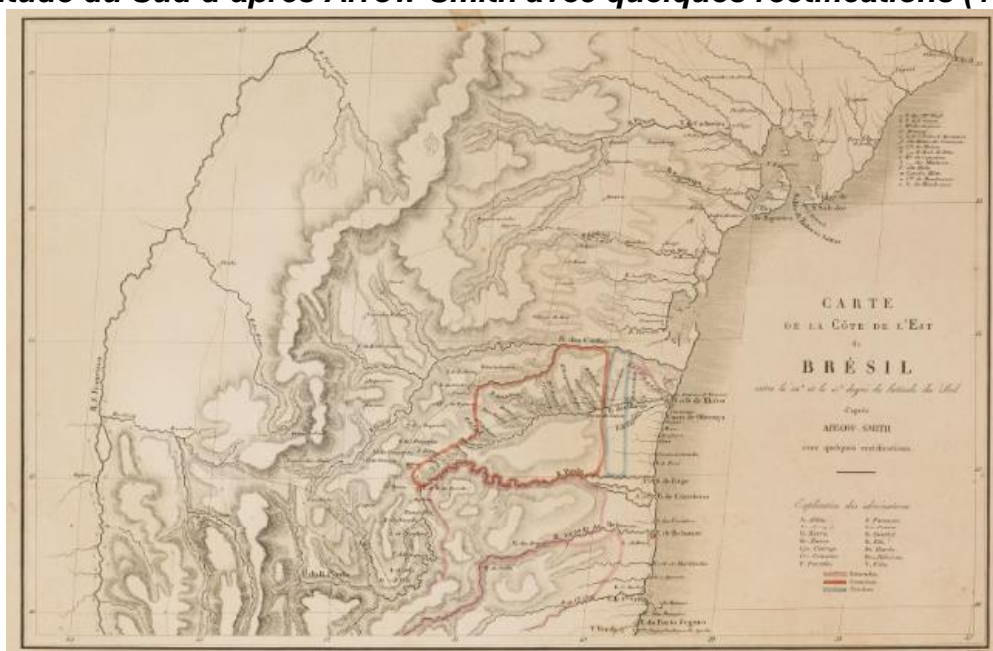
⁷ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=214278&view=detalhes>. Acesso em 8 de outubro de 2023.

Atualmente está no Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Coleção Brasileira/ Fundação Estudar.

O “Mapa etno-histórico do Brasil e Regiões Adjacentes” (mapa 3) é adaptado a partir dos estudos realizados pelo renomado antropólogo alemão Curt Nimuendaju⁸ e produzido em 1981 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O objetivo inicial dessa etapa será encontrar nos mapas 1 e 2 os povos indígenas representados nas imagens analisadas anteriormente. Na sequência, os estudantes deverão buscar referências geográficas para que possam transpor as informações encontradas no mapa 3. Assim, ao realizarem essa fase, as turmas terão a possibilidade de compreender a inserção geográfica dessas comunidades nativas e, principalmente, notaram que essas não estão localizadas na região Norte do mapa, algo que é frequentemente imaginado pelos estudantes da educação básica dos grandes centros urbanos do Sudeste.

Mapa 1 - *Carte de la Côte de l'Est du Brésil entre le 12e et le 15e degré de latitude du Sud d'après Arrow-Smith avec quelques rectifications (1822)*



Fonte: Brasiliana Iconográfica (2023)

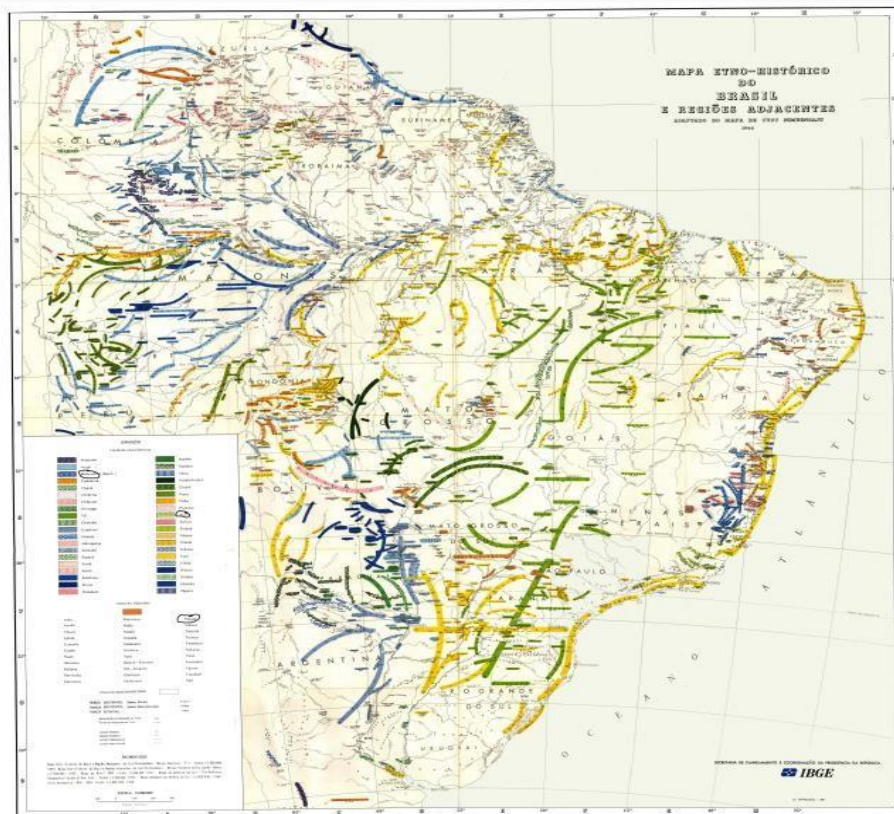
⁸ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=214278&view=detalhes>. Acesso em 19 de novembro de 2023.

Mapa 2 - Carte de la Côte de l'Ouest du Brésil entre le 15me et le 23me degrés de latitude du sud d'après Arrowsmith avec quelques rectifications



Fonte: Brasiliana Iconográfica (2023)

Mapa 3 - Mapa etno-histórico do Brasil e Regiões Adjacentes



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023).

3.7 Sexta fase - Atividade de pesquisa.

A sexta fase do fórum é o momento no qual os estudantes teriam de utilizar aquilo que foi compreendido nas etapas anteriores do projeto e aplicar por meio de uma pesquisa. Esta consistiria na busca por outras fontes imagéticas que representam os povos nativos do Brasil e no desenvolvimento de uma apresentação aos colegas de classe, seguindo o passo a passo estabelecido no fórum. Ou seja, tudo aquilo que foi disponibilizado aos estudantes seria aplicado por eles, agora de maneira autônoma, individualmente ou através da organização de grupos.

A atividade de pesquisa evidenciará aos docentes o quanto seus estudantes absorveram de conhecimento ao longo do fórum. Além do que, é possível afirmar que essa fase funcionaria como uma espécie de ferramenta avaliativa. O professor poderá perceber o quão engajados foram seus alunos na investigação de outras fontes e quais foram os caminhos analíticos percorridos pela classe para poder avançar nas fases da pesquisa.

3.8 Sétima fase - Apresentação das pesquisas.

Tem-se então a fase das apresentações das pesquisas. É o momento que os estudantes poderão expor suas apurações sobre outras fontes imagéticas e gerar debates com seus colegas de sala. Durante as apresentações, o docente deverá estar atento ao cumprimento de todas as etapas da pesquisa, uma vez que o fórum serviu justamente para nortear os estudantes nos processos de pesquisa e análise.

Seria pertinente - após as apresentações - ouvir dos estudantes sobre suas impressões acerca da atividade como um todo. Esse processo de escuta para o professor de História é essencial para a progressiva melhoria do produto pedagógico.

Outro ponto importante neste instante seria a auto-avaliação do docente a respeito do processo pedagógico como um todo. É o momento de avaliar se as etapas deveriam ser reduzidas ou ampliadas; se seria necessário realizar ajustes para o próximo fórum; enfim, refletir criticamente sobre o produto pedagógico em si.

1. 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que este trabalho foi um dos maiores desafios que já enfrentei na minha curta trajetória profissional e acadêmica. Em razão de estar atribulado com três escolas, perfazendo trinta e oito horas semanais de segunda a sexta-feira somente em sala de aula, sem contar o tempo no transporte público carioca, as horas de trabalho na preparação das aulas, correções de atividades avaliativas e reuniões pedagógicas. Restou apenas alguns finais de semana e feriados para me dedicar a produção deste texto. Rotina que me desgastou severamente, uma que não existia a possibilidade de solicitar afastamento temporário das minhas funções docentes nas instituições de ensino onde trabalho.

Por estar inserido na educação básica e conhecer a realidade escolar, entende-se que a aplicação do produto pedagógico desenvolvido neste Trabalho de Conclusão de Curso é uma tarefa árdua, pois há cada vez menos tempos de aula para a disciplina de História e o que resta deve ser investido em inúmeras outras prioridades.

Assim, pode-se implementar este produto talvez em momentos extracurriculares, por meio de projetos pedagógicos no contra turno, por exemplo. Além disso, é preciso contar com o apoio das instituições de ensino para a aplicação dessa atividade, tendo em vista que é um projeto complexo e extenso. Não basta a dedicação docente para colocá-lo em prática é necessário um esforço coletivo de todo corpo pedagógico.

Soma-se ao cenário a participação ativa dos estudantes como peça fundamental para o sucesso desta empreitada. Caso as turmas convocadas a participar do fórum não se empenhem minimamente em cada fase do processo, de nada servirá tamanho esforço do docente para implementar o fórum, conduzir os debates e as pesquisas.

No que tange a aplicabilidade do fórum na realidade escolar atual, no momento em que escrevo minhas considerações finais, ainda não houve a oportunidade de colocar o produto pedagógico em ação na sua plenitude. Em virtude da proximidade do final do calendário escolar, o plano é colocá-lo em prática somente a partir do ano letivo de 2024. Então, todos os detalhes e processos roteirizados neste Trabalho de Conclusão de Curso estão no campo do imaginário e da idealização, sem experiências palpáveis ou relatos concretos para serem compartilhados com outros colegas de profissão.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- AUMONT, Jacques. **A Estética do Filme**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In* BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-91.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 07 de janeiro de 2024.
- BUENO, João Batista G. Imagens visuais em livros didáticos de História. **RESGATE**, Campinas, vol. 19, n.22, p. 68-76, 2011.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.17-32, 2006.
- GONÇALVES, Márcia de Almeida. Periodização. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de ensino de história**. 1ªed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p.185-190.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. **R. bras. Est. pedag**, Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.
- OBRA COLETIVA. Livro do professor: Sistema Farias Brito: história: 8º ano. - 1.ed. - São Paulo: Sieduc - Soluções Inovadoras em Educação LTDA, 2021.
- SAE, 8. ano: História. 8. ano: livro do professor: livro 2/ SAE DIGITAL S/A, - 1. ed. - Curitiba: SAE DIGITAL S/A, 2023.
- PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, Nádia Narcisa de Brito. A identidade indígena brasileira por meio das imagens do livro didático de História. **História & Ensino**, Paraná, v. 25, n. 02, p. 449-473, 2019.
- SILVA, Phábio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de História do Ensino Médio. *In*: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH RIO, 16, 2014, Rio de Janeiro. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro: 2014. p.1-14.
- STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. **Aedos**, Rio Grande do Sul, vol. 4, n. 11, p.46-70. 2012.

VÁRIOS AUTORES. Conquista: Solução Educacional: ensino fundamental: 8º ano: história. Curitiba: PSD Educação, 2021.

VAINFAS, Ronaldo [et al.]. História.doc 8º ano. - 3. ed. - São Paulo: Saraiva, 2019.