



IMAGEM E NARRATIVA CURRICULAR: RETÓRICA VISUAL DO LIVRO DIDÁTICO COMO DISPOSITIVO DE REPRODUÇÃO DA COLONIALIDADE

YAMAGA, Mariana Yumi¹; COUTINHO, Suzana Ramos Coutinho²

¹Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), myumi@gmail.com

²Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), suzana.coutinho@mackenzie.br

RESUMO: Este artigo aborda a retórica visual do livro didático de História, tendo como recorte a reprodução de fotografias de Marc Ferrez (1843-1923) em obras voltadas para o 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. O problema de investigação explora a maneira pela qual este objeto materializa narrativas curriculares oficiais, particularmente no que diz respeito à formação crítica do estudante. O objetivo do artigo é construir uma discussão teórica no campo da visualidade, relacionando a noção de narrativa curricular (Bittencourt, 2019) ao conceito de colonialidade do ver (Barriendos, 2019). A análise visual das obras, sistematizada com base nas três categorias funcionais de Ströher (2012), identificou a recorrência da imagem-prova e imagem-ilustração em unidades que abordam a economia cafeeira do Brasil oitocentista. Entendemos que tal recorrência contradiz a narrativa curricular oficial na medida em que reitera um olhar acrítico diante da imagem. Argumentamos tratar-se de uma retórica visual pautada pela colonialidade do ver, pensando a contradição como um produto da colonialidade enquanto regime epistemológico e visual. Sustentamos, finalmente, a importância da leitura crítica de imagens na formação política e intelectual do estudante-observador, com base no conceito de cidadania visual (Azoulay, 2024).

Palavras-chave: livro didático; currículo; colonialidade; retórica visual

INTRODUÇÃO

Dentro da perspectiva decolonial, um ponto de partida necessário é o pressuposto de que a colonialidade não é apenas uma continuidade do colonialismo histórico. Não se trata de um “resto” do passado, mas sim de um conjunto de dispositivos de ordem material e simbólica que garante a constante atualização e reinvenção deste padrão de poder na contemporaneidade. Um desses dispositivos é a retórica visual, uma tecnologia de reprodução do regime visual moderno/colonial (Barriendos, 2019).

Este artigo aborda a retórica visual do livro didático de História, tendo como recorte a reprodução de fotografias de Marc Ferrez (1843-1923) em obras voltadas para o 8º ano do



Ensino Fundamental Anos Finais. As obras analisadas pertencem ao Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020. Nossa reflexão constitui-se como parte de uma pesquisa de mestrado, ainda em construção, sobre a retórica visual do livro didático de História. Neste artigo, especificamente, buscamos estabelecer um ponto de aproximação com o debate sobre o currículo, relacionando narrativas curriculares e narrativas visuais presentes no livro didático.

Enquanto objeto cultural localizado no tempo e espaço, o currículo materializa um conjunto particular de concepções a respeito do ser humano e do conhecimento – é nesse sentido que utilizamos a noção de narrativas curriculares (Bittencourt, 2018). No caso do ensino de História, demandas políticas e sociais da redemocratização levaram ao processo de reelaboração do currículo e do livro didático; estabeleceu-se o discurso oficial de que a História deve contribuir para a construção da cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico. Resumindo, o conhecimento histórico passa a ser entendido como parte da formação político-intelectual do estudante.

Sendo assim, este artigo propõe o seguinte problema: de que maneira a retórica visual do livro didático de História materializa narrativas curriculares oficiais, particularmente no que diz respeito à formação crítica do estudante? Nossa objetivo é desenvolver uma discussão teórica no campo da visualidade, entendendo que o livro didático exerce um papel particular na formação do *ver* enquanto ato político.

Sustentamos a relevância da discussão proposta com base no argumento de que a produção de conhecimento mobiliza tensões epistêmicas decorrentes da colonialidade. O mesmo acontece na aula de História da educação básica, pois o estudante é um sujeito ativamente implicado na construção do conhecimento. Considerando que tais tensões se vinculam diretamente a uma realidade social marcada pela desigualdade, fica evidente que o problema da colonialidade não é “apenas” epistemológico, mas também político. Assim, nossa reflexão não esgota o problema, mas contribui para o debate sobre a imagem na esfera das narrativas curriculares – um lugar formado por disputas e contradições inseparáveis da hegemonia moderna/colonial.

Este texto articula as categorias imagem e colonialidade no contexto do livro didático. Entendemos o livro didático como um artefato visual que revela narrativas curriculares oficiais, com base em Bittencourt (1997; 1998; 2018), Valério e Ribeiro (2019) e Peled-Elhanan (2019). Discutimos a reprodução da fotografia de Marc Ferrez com base no conceito de colonialidade do *ver* (Barriendos, 2019), sendo que a definição de colonialidade relaciona o campo simbólico às condições materiais de reprodução do capitalismo global (Quijano, 2009). Relacionamos o conceito de evento da fotografia (Azoulay 2008; 2024) ao



contexto histórico da obra de Ferrez segundo Muaze (2017). A retórica visual é discutida a partir da ideia do Eu branco como sujeito do saber e do ver, estabelecendo relações entre Fanon (1968), Cardoso (2010), Gonzalez (1984) e Carneiro (2005).

Quanto à metodologia, o artigo conta com dois procedimentos. Em primeiro lugar, a discussão teórica é subsidiada pela revisão bibliográfica, conforme indicado no parágrafo acima. Em segundo lugar, a análise visual dos livros didáticos consiste na sistematização de dois tipos de informação: tema (referente ao conteúdo curricular) e categoria funcional (referente à função da imagem). As três categorias funcionais, propostas por Ströher (2012), são imagem-prova, imagem-ilustração e imagem-monumento. Nossa enfoque analítico está na recorrência da imagem-prova e imagem-ilustração em textos que abordam a economia cafeeira do Brasil oitocentista.

Sobre os critérios de seleção das obras, o Guia do Livro Didático do PNLD 2020¹ indica onze obras no total; nove foram selecionadas para a análise visual porque reproduzem fotografias de Marc Ferrez. As imagens em questão retratam trabalhadores escravizados em fazendas de café no Vale do Paraíba entre 1800 e 1882.

O artigo foi dividido em duas seções seguidas de considerações finais. A primeira seção situa o currículo e o livro didático no contexto da hegemonia moderna/colonial, explorando a disputa política e epistêmica em torno das narrativas curriculares. A segunda problematiza a utilização da fotografia pelo livro didático sob o regime visual moderno/colonial, discutindo as obras selecionadas com enfoque temático e funcional. Nas considerações finais, sintetizamos a interpretação das informações levantadas e, com isso, sustentamos nosso argumento acerca do problema.

Cabe destacar que o artigo evita pessoalizar ou individualizar a leitura crítica das obras selecionadas. O livro didático é fruto do esforço coletivo de muitas pessoas – entendemos que o trabalho destes profissionais deve ser valorizado e contextualizado dentro de um conjunto complexo de demandas pedagógicas, sociais e mercadológicas. É justamente o encontro de múltiplas perspectivas e interesses que torna o livro didático relevante enquanto objeto de reflexão crítica, considerando sua capacidade de materializar um *modo de ver* construído social e historicamente.

CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA COLONIALIDADE

Aníbal Quijano (2009) define a colonialidade como um dos elementos constitutivos do capitalismo global – logo, trata-se de um padrão de poder inerente à modernidade. Este

¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Ministério da Educação, é responsável pela avaliação e distribuição de livros didáticos nas instituições de ensino básico. O Guia do Livro didático é um instrumento do PNLD que apresenta os critérios de avaliação dos livros didáticos e orienta os docentes na escolha das obras que serão utilizadas nas escolas.



padrão é responsável pela reprodução da desigualdade com base em uma lógica de classificação geocultural e étnico-racial. É nesse sentido que Quijano (2009; 2005), Joaquín Barriendos (2019) e outros autores e autoras da teoria decolonial utilizam os termos modernidade e colonialidade como um par conceitual indissociável.

Frantz Fanon (1968) afirma que a lógica colonial de hierarquização baseada na raça se vincula à *cisão do mundo colonial*. O “mundo cindido em dois” constitui-se historicamente a partir da contradição entre metrópole e colônia, ou sujeito colonizador e sujeito colonizado. No campo ontológico, relativo à constituição do *ser*, a modernidade/colonialidade produz o par dialético Eu-Outro – isto é, o Eu é construído em contraposição ao Outro. Pensando na classificação racial como dispositivo de dominação, deve-se notar que o branco é associado à ideia de “padrão normativo único” (Cardoso, 2010, p. 611). Desse modo, Lourenço Cardoso aponta que o branco é construído como portador *do olhar universal*, e o negro é dialeticamente construído como portador *de um olhar particular*.

Fanon, ao descrever os mecanismos de poder material e simbólico do mundo colonial, explora a cisão da subjetividade do colonizado que se vê pelos olhos do colonizador. Já Lélia Gonzalez (1984) observa a cisão que está no próprio Eu. A autora propõe o conceito de “neurose cultural brasileira”, afirmando que o Outro negro existe para ocultar aquilo que o Eu branco não suporta em si mesmo. Em outras palavras, é o branco que precisa do negro para existir, e não o contrário².

Para Quijano (2005), a ideia de universal X particular é uma das marcas da racionalidade moderna/colonial. Assim chegamos ao segundo pressuposto teórico deste artigo: a condição contemporânea é definida pelo fato de que diferentes tradições epistêmicas e imaginários visuais “estão circunscritos à mesma lógica universalizante da modernidade/colonialidade” (Barriendos, 2019, p. 42). É nesse sentido que utilizaremos a ideia de um Eu branco como sujeito do conhecimento e, mais adiante, como centro de uma narrativa visual.

A relação entre raça e episteme fica ainda mais explícita quando Barriendos propõe o termo “racialização epistêmica da alteridade” (2019, p. 43), observando que a invenção do indígena pelo branco europeu foi um processo intrinsecamente relacionado às tecnologias de dominação do colonialismo histórico. Quando Spivak (1988) discute a subalternização do Outro como um pressuposto epistêmico da colonialidade, estamos diante de um *modo de saber* hegemônico – ou seja, um regime epistemológico cuja manutenção implica na sua sobreposição em relação a outros regimes epistêmicos.

² Ressaltamos que a questão em discussão não é o branco como indivíduo, e sim como um *lugar epistêmico* dentro da modernidade/colonialidade. Ainda assim, a branquitude como lugar social produz desdobramentos na constituição subjetiva do indivíduo branco, como sabemos a partir da obra de Cida Bento, por exemplo.



Na perspectiva de Sueli Carneiro (2005), a subalternização do Outro é um elemento do dispositivo de racialidade. O conceito de dispositivo tem origem na obra de Foucault (1979), sendo definido como um mecanismo de poder estabelecido por uma rede de múltiplos instrumentos como discursos, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais. Desse modo, o dispositivo de racialidade atua como um fator de configuração social da sociedade brasileira.

No campo epistemológico, Carneiro relaciona o dispositivo de racialidade ao conceito de epistemocídio. A negação do negro como sujeito do conhecimento funciona como um instrumento de naturalização da desigualdade – legitimando a condição do branco como “grupo normativo, universal, sinônimo único de ser humano” (Cardoso, 2010, p. 625).

Deve-se notar que, para a teoria decolonial, a naturalização da desigualdade é uma *necessidade cognitiva* produzida pela modernidade/colonialidade. Afinal, a desigualdade só pode “fazer sentido” a partir da manutenção de “modos de produzir ou atribuir sentido às vivências materiais ou intersubjetivas, do imaginário” (Quijano, 2005, p. 121). A *colonialidade do ver* (Barriendos, 2019) constitui-se justamente como um regime visual determinado pelo universo intersubjetivo moderno/colonial.

Caracterizamos, até aqui, uma perspectiva cognitiva e epistemológica moldada pela modernidade/colonialidade. Nossa debate sobre imagem e livro didático parte do pressuposto de que este último reproduz, em alguma medida, um ponto de vista construído social e historicamente a respeito da História. Ao definir a modernidade/colonialidade como um regime epistemológico e visual hegemônico, nos colocamos diante da seguinte questão: em que medida o ponto de vista do livro didático de História reproduz um modo de pensar colonial?

O livro didático é um objeto dinâmico cuja leitura reúne múltiplas dimensões de análise. Aqui ele nos interessa enquanto “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, uma cultura” (Bittencourt, 1997, p. 72). Ele carrega discursos validados pelo Estado e institucionalizados na forma de documentos curriculares oficiais. É nesse sentido que trabalhamos a ideia de *narrativas curriculares* (Bittencourt, 2018): documentos oficiais materializam determinadas leituras da realidade e, assim, legitimam certas maneiras de explicar e organizar o mundo. Consequentemente, definem o papel político do conhecimento na atuação cidadã do estudante – isto é, a atuação do estudante diante das questões e problemas do mundo que o cerca.

De maneira semelhante, Nurit Peled-Elhanan (2019) examina o papel do *discurso regulatório pedagógico*, definindo-o como um instrumento de legitimação do projeto político



defendido pelas classes dominantes. Nesse sentido, o currículo e o livro didático funcionam como dispositivos de legitimação da ordem social – aspecto que nos leva a pensar, novamente, na naturalização da desigualdade como uma demanda produzida pela própria modernidade/colonialidade enquanto padrão de poder.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, o livro didático é um material institucionalmente subordinado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas diretrizes orientam a avaliação e seleção dos materiais via PNLD a cada quatro anos. Desse modo, podemos dizer que a BNCC materializa uma narrativa curricular oficial e, consequentemente, funciona como portadora do discurso regulatório pedagógico por trás do livro didático.

A BNCC se insere em debates educacionais mais amplos sobre o papel social e político do ensino de História. Bittencourt (2018) ressalta que, a partir do debate levantado no período de redemocratização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 1990 propuseram diretrizes para o ensino de História voltadas para a formação crítica, reconhecimento da diversidade e estabelecimento de relações entre passado e presente.

A BNCC reafirma tal perspectiva, afirmando que a “percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (Brasil, 2018, p. 400). Resumindo, entende-se que a formação política e intelectual do estudante está ligada à sua capacidade de exercer uma postura crítica diante do conhecimento histórico.

Qual é um lugar da imagem dentro da formação crítica do estudante? A BNCC aborda o trabalho com “diferentes linguagens e mídias” nas competências específicas de História para o Ensino Fundamental, especificamente a competência 3:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Brasil, 2018, p. 402).

Já a competência 7 menciona “tecnologias digitais de informação e comunicação”, apresentando a possibilidade do trabalho com imagens no contexto digital:

Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2018, p. 402).

Ao citar múltiplas “linguagens e mídias” como elementos de operações intelectuais ligadas ao pensamento crítico, a BNCC incentiva uma postura crítica e investigativa diante de fontes de vários tipos, incluindo o iconográfico: mapas, gráficos, pinturas, charges e fotografias, entre outros. Além disso, tanto a competência 3 quanto a 7 enfatizam a ideia de cidadania



atrelada ao reconhecimento da diversidade e alteridade, como indicam os termos “empatia”, “diálogo”, “cooperação”, “respeito”, “responsabilidade” e “ética” diante de diferentes grupos sociais.

Falando em pensamento crítico, uma nova reflexão se faz necessária: se a formulação da BNCC acontece dentro de um debate educacional mais amplo, o mesmo não deixa de existir sob a hegemonia da modernidade/colonialidade. Bittencourt (2018) aponta que os processos de reelaboração curricular não levaram necessariamente ao rompimento do referencial eurocêntrico – em certa medida, podem ter contribuído ativamente para a manutenção deste referencial.

Um dos fatores discutidos pela autora é a dinâmica internacional de disputa pelo currículo, especificamente a influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) no campo das renovações curriculares. Essa dinâmica teria levado países pobres a reproduzir estruturas curriculares, concepções educacionais e critérios de seleção cultural de origem europeia. No Brasil, a versão final da BNCC teria sido significativamente influenciada por grupos como a Fundação Vanzolini e a Fundação Lemann, cuja atuação se vincula às premissas do Banco Mundial e FMI (Bittencourt, 2018).

Evidentemente, o debate sobre eurocentrismo e currículo não pode ser esgotado no escopo de um artigo. A crítica de Bittencourt é relevante aqui porque levanta uma possível contradição dentro da narrativa curricular oficial. Por um lado, a BNCC apresenta a diversidade e a alteridade como elementos fundamentais da formação crítica. Por outro lado, reproduz o referencial eurocêntrico no que se refere a critérios de seleção cultural, concepções educacionais e estruturas curriculares.

Poderíamos dizer que a BNCC reproduz o lugar do “diverso” como um acessório do conhecimento “principal”, sendo pautada pela “matriz branca ocidental e cristã, que sofre ‘algumas influências’ dos negros e índios” (Bittencourt, 1998, p. 151). A reflexão, portanto, nos traz de volta à ideia de universal X particular. A lógica universalizante da modernidade/colonialidade se faz presente na narrativa curricular oficial porque o currículo não existe isoladamente: demandas político-pedagógicas, sociais e econômicas interagem de maneira complexa e possivelmente contraditória.

FOTOGRAFIA COMO RECURSO DA RETÓRICA VISUAL

A seção anterior estabeleceu o conceito de colonialidade do ver como um regime visual determinado pela perspectiva cognitiva moderna/colonial. A própria noção da colonialidade como um *regime hegemonic* implica na existência de dispositivos de poder que operam nos diferentes campos desta perspectiva cognitiva, incluindo a visualidade. Desse modo,



Barriendos (2019) trabalha a ideia de retórica visual como parte do maquinário de reprodução da colonialidade do ver.

A esse respeito, Suzana Ramos Coutinho (2021) destaca o papel da imagem na reprodução de crenças e valores dentro de um ambiente social e cultural particular. Se a imagem pode funcionar como um recurso persuasivo com características próprias, distinguindo-a da palavra, a retórica visual pode ser entendida como um dispositivo específico, para além da retórica discursiva.

A fotografia ocupa um papel central dentro do regime visual moderno/colonial, pois tende a ser percebida como o fato congelado “tal como aconteceu”. Por outro lado, Luciana Bittencourt descreve-a como portadora de uma “relação metonímica com o real” (Bittencourt, 1994, p. 227), funcionando como um espelho que, paradoxalmente, projeta os eventos através da memória do observador.

Sobre a fotografia no ensino de História de maneira geral, é necessário reconhecer dois aspectos fundamentais: a especificidade técnica do registro e o ambiente social e cultural do jovem. Em primeiro lugar, a cena capturada pela máquina não mostra a ação do fotógrafo de maneira explícita, produzindo um efeito que Circe Bittencourt denomina “*status de reprodução do real*” (Bittencourt, 2018, p. 294). Consequentemente, o *status* de realidade sugere aquilo que o estudante-observador perceberá como “verdade” ao olhar para a fotografia.

Como vimos, estamos falando de um regime visual no qual a fotografia funciona como um espelho – tomando como exemplo a fotografia oitocentista, o jovem mobiliza seus próprios repertórios prévios para explicar um recorte do Brasil do século XIX com base na imagem. Assim chegamos ao segundo ponto: apenas olhar para a imagem não fornece elementos para que o estudante-observador enxergue especificidades técnicas e significados sociais da fotografia oitocentista. Parece uma leitura óbvia, sobretudo considerando as diretrizes curriculares oficiais, mas é justamente o cruzamento entre essas duas informações que levanta questões sobre o livro didático de História.

Pensando nos processos de reelaboração curricular da década de 1990, Mairon Escorsi Valério e Renilson Rosa Ribeiro (2019) argumentam que obras deste período passaram a utilizar muitas cores e figuras – prática que os autores atribuem ao apelo comercial do livro didático enquanto mercadoria. No entanto, os autores afirmam que nem todas as imagens são devidamente contextualizadas, deixando de contribuir para a formação de um olhar crítico e investigativo.

Ao analisar obras de 2005 a 2011, Carlos Eduardo Ströher (2012) constata a presença de imagens sem propostas de desconstrução ou problematização. O autor critica a “enxurrada”



de imagens sem contextualização, não permitindo uma análise e uma reflexão mais criteriosa a seu respeito” (Ströher, 2012, p. 35). Assim, a reprodução acrítica de imagens coloca em questão a narrativa curricular oficial em termos de formulação de questionamentos, hipóteses e argumentos diante de diversas linguagens e mídias, como estabelece a competência específica 3 de História (Brasil, 2018).

Ariella Azoulay (2008) propõe o conceito de “cidadania visual”, afirmando que interagir com a fotografia não é uma experiência estética passiva, mas sim um ato político. É nesse sentido que a autora discute o *evento da fotografia* (Azoulay, 2024), definindo-o como uma interação entre fotógrafo, observador, e sujeito fotografado: um contrato que se atualiza ao longo do tempo cada vez que a fotografia é revisitada pelo olhar. Assim, o livro didático determina parte das condições deste contrato ao apresentar ou deixar de apresentar elementos de contextualização, problematização, formulação de hipóteses e reflexão crítica a partir da imagem.

Sobre o evento da fotografia na obra de Marc Ferrez (1843-1923), destacamos a série produzida pelo fotógrafo entre 1882 e 1885, formada por 65 imagens retratando lavouras de café e trabalhadores escravizados no Vale do Paraíba. Segundo Mariana Muaze (2017), o objetivo da série de fotografias era divulgar a produção cafeeira nas exposições universais realizadas na Europa, a convite do Centro da Lavoura e do Comércio (CLC).

Para a autora, a série de Ferrez cumpria uma demanda crucial das elites cafeeiras: fornecer uma resposta diante da industrialização e crise do sistema escravista e, assim, afirmar a credibilidade destas elites frente ao mercado externo. No campo simbólico, tratava-se de convencer o público europeu de que a sociedade escravocrata tinha um lugar dentro da “marcha civilizatória ocidental” (Muaze, 2017, p. 41).

Assim, as fotografias de Ferrez estabelecem uma narrativa visual centrada no Eu branco, representando o negro a partir de seu lugar na produção cafeeira. Diante disso, cabe a nós perguntar: de que maneira o livro didático implica o estudante-observador nas relações de poder por trás desta narrativa visual? Quais elementos são fornecidos para que o estudante-observador formule questionamentos, hipóteses e proposições sobre essas imagens?

Ströher (2012) propõe três categorias funcionais para classificar diferentes usos da imagem por parte do livro didático de História. A *imagem-ilustração* tem função decorativa; a *imagem-prova* serve para comprovar discursos apresentados pelo livro didático; a *imagem-monumento* problematiza o documento no sentido de questionar interpretações sobre o passado. Ressaltamos que as categorias funcionais não são boas ou ruins em si mesmas. São ferramentas analíticas que delimitam funções narrativas e comunicativas



distintas, permitindo a sistematização de imagens em múltiplas situações apresentadas pelos livros didáticos.

REPRODUÇÕES DE FOTOGRAFIAS DE MARC FERREZ (1843-1923)
EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - 8º ANO EF ANOS FINAIS (PNLD 2020)

OBRA	PÁGINA	TEMA	CATEGORIA FUNCIONAL	IMAGEM
ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA	219	abolicionismo	imagem-ilustração	A
CONVERGÊNCIAS HISTÓRIA	146	economia cafeeira	imagem-prova	B
	158	economia cafeeira	imagem-prova	A
ESTUDAR HISTÓRIA	163	economia cafeeira	imagem-ilustração	A
GERAÇÃO ALPHA HISTÓRIA	141	economia cafeeira	imagem-monumento	B
HISTÓRIA.DOC	150	economia cafeeira	imagem-ilustração	C
HISTÓRIA ESCOLA E DEMOCRACIA	164	economia cafeeira	imagem-ilustração	A
	235	economia cafeeira	imagem-monumento	C
HISTORIAR	167	economia cafeeira	imagem-ilustração	A
INSPIRE HISTÓRIA	143	abolicionismo	imagem-prova	B
TELÁRIS	176	abolicionismo	imagem-prova	A
	204	economia cafeeira	imagem-prova	B
	206	economia cafeeira	imagem-prova	C

LEGENDA

IMAGEM A: *Grupo de pessoas, possivelmente escravizadas, na colheita de café em fazenda não identificada (c. 1882)*

IMAGEM B: *Homens, mulheres e crianças, possivelmente escravizados, e o administrador (ou feitor) trabalham em terreno de secagem de café (c. 1882)*

IMAGEM C: *Partida para a colheita do café (década de 1800)*

 = recorrência temática e funcional



O Guia do Livro Didático do PNLD 2020 indica onze obras voltadas para o 8º ano do Ensino Fundamental 2. Entre os onze títulos indicados, nove reproduzem fotografias de Marc Ferrez retratando trabalhadores escravizados em lavouras de café. O quadro-síntese apresenta os nove títulos em ordem alfabética, indicando a temática, categoria funcional e fotografia utilizada em cada caso; identificamos treze casos de reprodução das imagens especificadas:

A) *Grupo de pessoas, possivelmente escravizadas, na colheita de café em fazenda não identificada* (c. 1882); B) *Homens, mulheres e crianças, possivelmente escravizados, e o administrador (ou feitor) trabalham em terreiro de secagem de café* (c. 1882); C) *Partida para a colheita do café* (década de 1800).

O destaque em amarelo sinaliza a recorrência da imagem-prova e imagem-ilustração em unidades que abordam a economia cafeeira no Brasil oitocentista: 4 casos de prova e 4 de ilustração, representando mais da metade do total de casos levantados.

Entendemos, aqui, que a imagem-prova e imagem-ilustração têm em comum o fato de serem recursos retóricos para validação de narrativas do livro didático. No caso das imagens de Marc Ferrez, o agrupamento das duas categorias também diz respeito ao *status* de realidade (Bittencourt, 2018) associado ao registro fotográfico pelo olhar do senso comum. Isto é, o olhar que permeia os repertórios prévios do estudante-observador que, como vimos, é o ponto de partida para a construção de significados sociais da imagem.

Classificamos como imagem-ilustração os casos nos quais as fotografias e legendas correspondentes não são diretamente mencionadas pelo texto verbal. Tratam-se de fotografias e legendas “soltas” na medida em que os livros não especificam quais elementos das imagens (como por exemplo o contexto histórico, sujeitos, local) são relevantes para o processo histórico estudado, ou de que modo são relevantes.

Já os casos de imagem-prova foram classificados dessa maneira com base em consignas específicas apresentadas pelo texto verbal: enunciados, comandos, perguntas ou afirmações sobre elementos presentes nas imagens. Nesses casos, as fotografias foram classificadas como imagem-prova porque parecem ser utilizadas no sentido de 1) confirmar afirmações contidas nos textos verbais, ou 2) fornecer informações que funcionam como “evidências” para responder perguntas factuais.

Ainda sobre a imagem-prova, um exemplo recorrente são enunciados que pedem que o estudante-observador olhe para a imagem e, em seguida, identifique o tipo de mão de obra utilizada na produção cafeeira oitocentista. A função retórica de confirmação é sustentada, nesse caso, pela repetição da informação contida no texto verbal e na fotografia, sem que esta última seja problematizada como documento histórico que carrega um ponto de vista



particular a respeito dos sujeitos retratados.

Peled-Elhanan (2019) chama essa prática de instrumentalização: o Outro representado como instrumento da ação do Eu. As circunstâncias de criação das fotografias de Marc Ferrez nos levam à interpretação de que o Eu, nesse caso, está em um lugar simbólico fora dos sujeitos retratados. Novamente, enfatizamos que o objeto de reflexão deste artigo não são as práticas de representação visual da elite cafeeira do século XIX, mas sim o lugar dessas fotografias nos livros didáticos do presente.

Sobre a interação de sujeitos do presente com imagens de sujeitos escravizados, Azoulay (2024) sustenta que a dissociação entre a fotografia e as circunstâncias de sua produção representa uma forma de violência simbólica. A falta de reflexão sobre a instrumentalização do trabalhador escravizado reitera a lógica de subalternização do Outro.

Com base no debate teórico construído até aqui, argumentamos que a reprodução de fotografias de Marc Ferrez como ilustração ou prova pode desfavorecer o desenvolvimento da competência específica 3 da BNCC de História para o Ensino Fundamental, na medida em que incentiva³ uma postura acrítica diante do documento histórico. Afinal, se os documentos curriculares definem a formação política e intelectual do estudante como diretrizes do ensino de História, entende-se que o mesmo não possui condições para elaborar sozinho a leitura crítica de imagens e outros tipos de documentos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático de História, enquanto objeto cultural “portador de um sistema de valores” (Bittencourt, 1997), exerce um papel particular na formação do ver enquanto ato político. Por isso, nosso objeto de análise não é a fotografia utilizada pelo livro didático, mas sim a retórica visual que caracteriza este objeto como um *artefato visual em si*.

Retomando nosso problema de investigação, de que maneira a retórica visual deste objeto materializa narrativas curriculares sobre a formação crítica do estudante? A análise visual das nove obras selecionadas foi sistematizada com base nas três categorias funcionais de Ströher (2012), levantando a recorrência da imagem-prova e imagem-ilustração em unidades que abordam a economia cafeeira no Brasil oitocentista. Dentro da nossa leitura, a prova e a ilustração compartilham a função retórica de confirmação de discursos apresentados pelos livros didáticos – por isso tratamos as duas categorias como um único grupo recorrente.

Entendemos tal recorrência como indício de uma retórica visual centrada na elite cafeeira

³ Logicamente, a aprendizagem pressupõe a interação professor-aluno, portanto o livro didático em si não “transmite” conhecimentos. A palavra “incentiva” é uma forma de tratar o livro didático como um suporte de conteúdos e métodos pedagógicos (Bittencourt, 2018). Ou seja, trata-se efetivamente de um ponto de partida para a interação professor-aluno.



como agente portador do olhar de referência. Em outras palavras, uma retórica visual que reitera o branco como centro da narrativa estabelecida entre o texto verbal e o texto imagético. Considerando a temática da economia cafeeira, argumentamos que a imagem-prova e imagem-ilustração caracterizam uma narrativa visual pautada pela atuação do Eu como sujeito da história e, dialeticamente, pela instrumentalização (Peled-Elhanan, 2019) do Outro na história do Eu.

Ressaltamos que o evento da fotografia (Azoulay, 2024) não é apenas um registro estático – logo, não está restrito à interação do estudante-observador com um único material ou situação didática. Pelo contrário, o evento da fotografia é um dado histórico e político no mundo desse estudante-observador. Uma vez que a narrativa curricular (Bittencourt, 2018) dos documentos oficiais estabelece a construção da cidadania e do pensamento crítico como diretrizes do ensino de História, a formação para a cidadania visual exige o desenvolvimento da leitura crítica, reflexiva e investigativa de imagens que contenham múltiplos pontos de vista.

Resumindo, nosso questionamento não é sobre olhar ou não olhar para fotografias de Marc Ferrez, mas sim sobre *como* o livro didático trabalha a formação do ver enquanto ato político.

Sendo assim, argumentamos que a reprodução de fotografias desacompanhadas de reflexão ou contraponto crítico reforçam seu *status* de reprodução do real (Bittencourt, 2018). No caso das fotografias citadas neste artigo, argumentamos que aquilo que “parece verdade” é determinado pela colonialidade do ver, pois sustenta-se pelo regime visual hegemônico da modernidade/colonialidade.

Argumentamos, portanto, que a reprodução acrítica de fotografias de Marc Ferrez representa um elemento de contradição em relação à narrativa curricular dos documentos oficiais – pensando, especificamente, na ideia de que o ensino de História se vincula à construção da cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico.

Aqui é necessário destacar que, na teoria decolonial, a ideia de *contradição* não é um sinônimo de incoerência ou fragilidade. Trata-se de uma condição da própria modernidade/colonialidade como sistema-mundo (Quijano, 2005). Já Fanon (2005), como vimos, refere-se a esta condição como o “mundo cindido em dois”, sendo que a cisão do universal e do particular faz-se presente no ensino de História via discurso regulatório pedagógico (Peled-Elhanan, 2019).

Sendo assim, procuramos neste artigo levantar elementos pontuais de um artefato visual heterogêneo. A retórica visual do livro didático materializa uma certa matriz de pensamento marcada pela dialética imagem-palavra, sujeito-objeto, Eu-Outro. Simultaneamente, o



próprio livro didático pode propor questionamentos diante dessa maneira de saber e ver, como no caso da imagem-monumento, desconstruindo narrativas visuais contidas na fotografia e outros documentos iconográficos.

REFERÊNCIAS

AZOULAY, Ariella. **Civil imagination: a political ontology of photography**. Londres: Verso, 2024.

AZOULAY, Ariella. **The civil contract of photography**. Cambridge: MIT Press. 2008.

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual epistêmico. In: **Epistemologias do Sul**, v.3, n. 1, p. 38-56, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org). **O saber histórico na sala de aula**, São Paulo, Contexto, p. 69-90, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sá (Org.). **Os Currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Editora Autores Associados, p. 127-161. 1998.

BITTENCOURT, Luciana. A fotografia como instrumento etnográfico. In: **Anuário antropológico**, v. 17, n. 1, p. 225-241, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, vol. 8, núm. 1, p. 607-630. Janeiro-junho 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Filosofia da Educação)– FEUSP, São Paulo, 2005.

COUTINHO, Suzana Ramos. **Migração e imagem**: perspectivas teóricas da retórica visual. In: **Caderno CERU**, Série 2, Vol. 32, n. 2, p. 33-45, dez-2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Violência apaziguada: escravidão e cultivo do café nas fotografias de Marc Ferrez (1882-1885). In: **Revista Brasileira de História**, vol. 37, nº 74, p. 33-62, jan-abr 2017.

PELED-ELHANAN, Nurit. **Ideologia e propaganda na educação**: a Palestina nos livros didáticos israelenses. São Paulo: Boitempo, 2019.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S; MENESSES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, p. 73-117, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, p. 117-142, 2005.

STRÖHER, Carlos Eduardo. De olho nas figuras: uma análise funcional das imagens da história recente nos livros didáticos. In: **Revista Prâksis**, vol. 2, p. 27-36, jul-dez 2012.

VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. Era uma vez... a História contida e contada nos livros didáticos. In: RIBEIRO, Renilson (org.). **O negro em folhas brancas: ensaios sobre a imagem do negro nos livros didáticos de História do Brasil** [recurso eletrônico]. 1a ed. Curitiba: Appris, p. 18-32, 2019.

LIVROS DIDÁTICOS

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História Escola e Democracia** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

FERNANDES, Ana Claudia (editora responsável). **Araribá Mais História** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

MINORELLI, Caroline Torres; CHIBA, Charles Hokiti Fukushigue. **Convergências História** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NEMI, Ana Lúcia Lana Nemi; REIS Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. **Geração Alpha História** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 2ª ed. São Paulo: SM Edições, 2018.

SERIACOPI, Gislaine Campos Azevedo Seriacopi; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2018.

VAINFAS, Ronaldo [et al]. **História.doc** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris** - 8º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2018.