

ANÁLISE ICONOGRÁFICA DA REPRESENTAÇÃO AFRICANA NA COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA.DOC

Eleni Lima Vágula¹
Jessica Caroline de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar a coleção de livros de história da editora Saraiva de autoria de Ronaldo Vainfas, “História.Doc” de 6º a 9º ano, publicado em 2015 e distribuído pelo PNLD nas escolas estaduais para utilização nos anos de 2017 a 2019.

Entendendo que este é um material organizado para a transmissão de valores, ideologias e cultura que influencia na construção da consciência histórica, levantou-se o seguinte questionamento: Como está representada iconograficamente a África presente neste instrumento de pesquisa?

Inicialmente, foi abordado sobre os movimentos de luta pela liberdade de afrodescendentes que datam desde o século XVII, passando pelos movimentos como Centro Cívico Palmares, Frente Negra Brasileira (FNB), Teatro Experimental Negro (TEN), Movimento Negro Unificado (MNU), e tantos outros que lutavam pela representação da etnia negra na construção da sociedade brasileira, contra a discriminação e a exclusão social, com o propósito de transformá-la em igualitária, integradora e democrática.

Nos últimos anos do século XX, com a democratização brasileira, o Movimento Negro Unificado ganhou força e passou a interferir insistentemente na questão educacional para que ocorresse uma revisão dos conteúdos discriminatórios e estereotipados dos livros didáticos e na reavaliação do papel do negro na história do Brasil resultando na inserção da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares através da Lei 10.639/03.

A partir de 1996, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) passou a utilizar o Guia do Livro Didático como parâmetro de avaliação para os livros inscritos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, somente a partir da instituição da Lei 10.639/03 foi que o ensino de temáticas africanas e afro-brasileiras que abordam a história e cultura, e também, integram as contribuições da população negra nos setores econômicos, social e político relacionados à História do Brasil tornaram-se obrigatórias.

Na tentativa de responder ao questionamento levantado foram analisadas vinte imagens utilizando o método de pesquisa de Panofsky e também de Kossoy sobre análise de imagens, observando se estas representam positiva ou depreciativamente o continente africano.

Palavras - chave:
Movimentos Negros; Livro
Didático; Iconografia;
Continente Africano.

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo iconográfico do livro de história da coleção História.doc., do autor Ronaldo Vainfas, sendo esta coleção adotada pelo governo do Estado do Paraná para as escolas públicas estaduais. Foram analisados os livros do Ensino Fundamental II, sendo observadas as imagens contidas nele que representam o continente africano.

1 Licenciada em História pela UEPG. Email: elenivagula@hotmail.com

2 Orientadora. Licenciada em História na Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória, Mestre em História, Cultura e Identidade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutoranda em História, Poder e Práticas Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

OS MOVIMENTOS NEGROS E SUA LUTA PELO RECONHECIMENTO HISTÓRICO

A Constituição de 1988 efetivou a democracia e enfatizou o direito à educação, a cidadania e a dignidade humana, independente de raça, credo ou classe social. Essa constituição contrapôs o ideal de uma população homogênea que omitia ou inferioriza os diferentes grupos étnico-raciais existentes difundidos no processo de formação da sociedade brasileira, fundamentada na civilização europeia, em consequência da colonização portuguesa.

Anterior à promulgação dessa Constituição e visando a igualdade étnico-racial, muitas lutas foram travadas por movimentos sociais que pressionaram, e ainda hoje, pressionam contra a ocultação da diversidade cultural brasileira.

Os primeiros movimentos antiescravistas datam do século XVII, e um dos grandes representantes desses movimentos foi Zumbi dos Palmares, o qual criou o Quilombo Palmares, tornando-se um símbolo de resistência e liberdade da população negra. Com sua morte no dia 20 de novembro de 1965 “outros quilombos multiplicaram-se pelo Brasil como forma de organização de resistência dos negros ao trabalho escravo.” (BRASÍLIA, 2008, p. 11). Contudo, somente no ano de 1850, foi que ocorreu uma mudança significativa na legislação escravocrata brasileira, com a Lei Eusébio de Queirós tornou-se proibido o tráfico interatlântico de escravos. Essa Lei despertou manifestações públicas abolicionistas que alcançaram como resultado a criação da Lei do Ventre Livre, em 1871, libertando filhos de mulheres escravas nascidos a partir de sua decretação.

Nas últimas décadas do século XIX despontaram associações contra a escravidão lideradas por Joaquim Nabuco e José do Patrocínio, culminando com a libertação dos escravos após a assinatura da Lei Áurea, em 1888. As lutas organizadas por abolicionistas e movimentos negros, antes e depois, desta Lei buscaram combater não apenas a escravidão, mas também, a discriminação e a exclusão social, com o propósito de transformá-la em igualitária, integradora e democrática.

A partir do Século XX, esses movimentos tomaram novas proporções e despontaram organizações como Centro Cívico Palmares, em São Paulo, que mais tarde contribuiu com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB). Essas duas instituições traçaram ações na busca por representação política e reivindicações junto à sociedade e ao poder público,

na consolidação as lutas de afirmação da identidade negra e contra o racismo, conscientizando e fortalecendo a sociedade nacional.

O Teatro Experimental Negro (TEN) foi mais um marco nessa busca pela identidade afirmativa e integradora da comunidade negra. Criado por Abdias do Nascimento, ativista e intelectual que trabalhou em prol da causa negra, buscou por meio do TEN e também do Movimento Negro Unificado (MNU), resgatar e afirmar a identidade negra através da conscientização histórica e cultural africana e afro-brasileira, exigindo da sociedade o reconhecimento da população negra e sua inclusão social, combatendo as desigualdades e injustiças fundamentadas na falsa ideologia de que no Brasil existia uma democracia de raças.

Esse novo olhar em relação ao posicionamento do negro na sociedade brasileira reivindicado pelos movimentos negros promoveu ações em todo território brasileiro. O contemporâneo Grupo Palmares, de Porto Alegre, fazendo jus à política de afirmação da identidade negra, teve uma atuação importantíssima ao reivindicar a data de 20 de novembro, dia que representa a morte de Zumbi dos Palmares, em alteração ao dia 13 de maio, dia da libertação dos escravos, para a construção, conscientização e reformulação social e ideológica em relação à cultura africana e afro-brasileira na formação do Brasil.

Somando-se a essas ações, na década de 80, a escola foi escolhida como um dos palcos para ampliação e atuação de luta desses movimentos. Alberti e Pereira (2005, p. 40) trazem como exemplo Mundinha Araújo, professora no estado do Maranhão, que acreditou no trabalho dentro das escolas em parcerias com a Secretaria de Educação para que assim conseguisse a participação de docentes nesse projeto de mudança. Mundinha realizou palestras e confeccionou materiais que abordavam a temática africana de forma sugestiva e positiva nas escolas, fazendo com que tanto professores como alunos adquirissem conhecimentos de fatos históricos da participação africana na construção da nação brasileira.

Nesse período, como relata Verrangia e Silva (2010, p. 708) o Brasil se consolidava democraticamente e o entendimento a respeito de cidadania avançava por meio de políticas públicas de educação e discursos sobre a sociedade, se tornando emergente o combate às injustiças sociais, respeitando o próximo e sendo respeitado por suas singularidades étnicas, culturais, religiosas, de gênero e de classe social.

IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Como resposta às demandas nacionais reivindicada nas lutas dos movimentos negros, intelectuais e de outros movimentos que lutam por políticas públicas voltadas ao combate de ideologias e práticas racistas que permanecem incutidas nas relações sociais, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, anos depois da Lei 10.639/03. Tais políticas enfatizaram a valorização histórica e cultural da participação do negro na construção nacional brasileira que por anos foi omitida dos programas educacionais.

Com o propósito de nortear o currículo escolar nacional, o governo federal lançou os PCNs. A novidade contida nesses Parâmetros foram os Temas Transversais, incluindo Pluralidade Cultural como um deles. Assim, um dos objetivos dos PCNs estava baseado na aquisição de conhecimentos e a valorização da diversidade do patrimônio sociocultural de outros povos e nações se colocando contra as desigualdades culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7). Contudo, as abordagens trabalhadas no ambiente escolar em relação aos temas transversais ficaram pontuais, enfatizando apenas datas como 19 de abril – dia do índio, 13 de maio – libertação dos escravos, desfavorecendo todo o caminho traçado pelos movimentos sociais e as políticas públicas no combater às injustiças causadas aos diferentes grupos étnico, cultural e social. Uma das dificuldades encontradas para a ampliação desse tema foi a falta de investimentos governamentais em cursos de formação para professores que, até então, não tinham conhecimentos específicos sobre a história africana e afro-brasileira, muito menos sobre políticas afirmativas da identidade negra no Brasil.

Diante das dificuldades encontradas na abordagem aos temas culturais africanos e afro-brasileiros no ambiente escolar, fez-se necessário o aperfeiçoamento do modelo transversal apresentado pelos PCNs. Sendo assim, na data de 9 de janeiro de 2003, o governo federal promulgou a Lei nº 10.639/03, alterando a Lei nº 9.394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), inserindo o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio como obrigatórias e enfatizando a importância da cultura negra e sua luta por políticas afirmativas de representação nas esferas social, econômica e política na constituição da sociedade bra-

sileira. Os artigos 26-A, 79-A e 79-B, da Lei 10.639 confirmam esse progresso na democratização dos conteúdos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” (BRASIL, 2003)

Ao estabelecer essa nova abordagem aos conteúdos curriculares, um dos fundamentos desta Lei é a retratação social para com a população negra, que foi adquirida devido ao conceito cultural de supremacia racial em contraste a subordinação racial que permeia o imaginário da população nacional, vinculado por uma política estrutural europeia de escravidão, de branqueamento da população e práticas racistas que se evidencia através da discriminação de negros.

Nessa concepção, a Lei 10.639 vem com o propósito de romper com o modelo educacional eurocêntrico de exclusão étnico-racial e de classes e promover o conhecimento histórico africano e afro-brasileiro para além dos conceitos estereotipados. Dessa maneira, entende-se que a alteração na LDB prima pela representação da diversidade sociocultural, norteados os conteúdos a serem trabalhados no ambiente escolar para construção política de uma sociedade que combata as desigualdades e enfatize as políticas de representações positivas e de respeito à diversidade.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A democratização brasileira trouxe novos olhares sobre as reivindicações dos movimentos negros na luta por políticas de afirmação e reconhecimento histórico do negro na institucionalização da nação brasileira, revendo a exclusão de classes e tentando eliminar as teorias raciais implantadas no conceito popular.

A alteração da LDB 9.394/96 para 10.639/03 garantindo a inclusão da temática História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana e suas contribuições nos setores econômico, social e político na História do Brasil, passa a vigorar nos currículos escolares através dos Livros Didáticos (LDs), por entender sua importância para a formação da consciência histórica do aluno. Sendo assim, será traçada a uma linha histórica do LD para compreender como deu esse processo.

O histórico do LD na sociedade brasileira, partindo do governo brasileiro, teve início na década de 30 e, desde esse período, foram realizadas políticas públicas para sua divulgação e distribuição. Sua organização estava baseada em uma idealização europeia colonizadora, fazendo com que a parte destinada a cultura negra não fugisse de questões escravocrata e estereotipadas.

Nas últimas décadas do séc. XX, o MNU reivindicou a reformulação da função social do negro na construção histórica do país, fazendo com que o governo federal repensasse as abordagens educacionais dos LDs. O MEC, 1996, passou a avaliar os LDs inscritos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), cabendo-lhe também a função de distribuí-los às escolas públicas. A estrutura do LD está fundamentada em critérios que devem respeitar

[...] toda a legislação básica que orienta o funcionamento do ensino fundamental no Brasil (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Leis específicas tais como a 10.639 e 11.645, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto do Idoso. (BRASIL, 2017)

Sistematizado nesses critérios, o LD vem com a função de democratizar o ensino, abordando os diversos grupos sociais e sua identidade, levando o aluno a reconhecer-se como indivíduo que participa da construção de uma sociedade multicultural, sem discriminação. Essa construção social do aluno é abordada por Rüsen (2010) como critério essencial para análise do LD, pois, é através da consciência histórica dos alunos que se realiza a comunicação entre produtores e receptores de história e o LD não deve estar dissociado da vivência e dos conhecimentos preliminares de seu receptor. Dessa forma, o autor citado dialoga com Freire (1989, p. 24) quando este ressalta que construir “a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado.” Corroborando com esses autores, ao tomar o LD, o aluno deve sentir-se representado nele para que este faça sentido na constituição de sua história. Não há como sentir-se representado se o LD apresentava

um olhar do colonizador europeu na construção do estado brasileiro, excluindo africanos e afro-brasileiros dessa fundamentação.

A elaboração do LD pautado nesses novos critérios busca construir uma nova abordagem diante das questões étnico-raciais, combatendo as desigualdades e colaborando com as políticas públicas de afirmação da cultura negra.

Rüsen (2010, p. 212) aponta que os LDs de “história é o guia mais importante da aula de história” tanto que Jovino (2013, p. 2) vem confirmando que o LD “continua sendo um dos materiais, senão o único, que orienta as práticas pedagógicas em sala de aula”, o que o torna um transmissor de valores que contribuirá para a formação cidadã e de identidade do aluno. Eles são distribuídos em todas as escolas nacionais gratuitamente e é um veículo que traz em si informações culturais, sociais e de étnica.

Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos, o LD continua sendo um dos poucos materiais de fácil acesso para o professor utilizar em sala de aula e, para muitos alunos, o único material que lhe proporcionará informações e que ele poderá levar para casa, ocorrendo dessa maneira a ampliando do LD do restrito espaço da comunidade escolar para o da comunidade familiar. Sabe-se que neste último ambiente, o LD não será utilizado como na escola, porém, muitas vezes será folheado pelos pais e filhos para visualização de imagens ou na busca por um tema histórico de interesse, realizando a troca de conhecimentos entre ambos e desenvolvendo a consciência histórica através da convivência familiar e da interação em eventos sociais, tanto locais, como regionais e nacionais, participando “a seu modo, do trabalho de memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História”, pois “o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. (PCN, 1998, p. 38)”

A função do LD de história no processo de desenvolvimento da consciência histórica é fundamental para formação e conscientização de uma sociedade que visa à equidade. Com isso, é natural que professores se interessem por esse material. Apesar disso, Rüsen (2010, p. 110-111) evidencia uma participação mínima destes no debate qualificado sobre a elaboração dos LDs de história, alerta sobre a existência de uma defasagem no que diz respeito à abordagem empírica em relação ao “uso e o papel dos livros didáticos no processo de aprendizagem em sala de aula” e, ainda, acrescenta que essa falta de participação compromete uma investigação dos LDs.

Não somente o LD fomenta a consciência his-

tórica do aluno, mas toda interação que ocorre no ambiente escolar, a troca de experiências particulares e sociais em que a comunidade está envolvida, proporcionando a desconstrução e reconstrução de fatos cotidianos, na busca pela ampliação de diferentes pontos de vista entendendo-se como construtor da sociedade, colaborando para sua formação e seu desenvolvimento social. (AQUINO, 1996, p. 52)

O LIVRO DIDÁTICO E O USO DE IMAGENS

Por ser um instrumento de fácil acesso no espaço escolar, o LD é o material mais utilizado por professores em sala de aula. Pautando nisso, faz-se necessário à análise de como o LD de história tem apresentado, de acordo com os critérios do PNLD, as temáticas africanas e afro-brasileiras, implementadas pela Lei 10.639, ampliando o debate em relação ao direito à memória e ao passado e das relações étnico-raciais que visam à promoção da igualdade racial. (BRASIL, 2017, p. 16)

Como citado anteriormente, os LDs são avaliados pelo MEC de acordo com critérios estabelecidos no Guia Didático e distribuídos pelo PNLD. Nessa avaliação entram as propostas dos PCNs com temas que exigem o posicionamento em relação a questões da vida social, e também, a Lei 10.639 que incluiu o tema História e cultura Afro-Brasileira e Africana e suas contribuições nos setores econômico, social e político.

Delinearam-se, a partir desses fatores, os princípios para análise dessa pesquisa em torno da representação iconográfica da África no LD de história, entendendo que este é um instrumento organizado para a transmissão de valores, ideologias e cultura. Para tanto, foi selecionada a coleção de livros de história da editora Saraiva de autoria de Ronaldo Vainfas, “História.Doc” de 6º a 9º ano, publicado em 2015 e distribuído pelo PNLD nas escolas estaduais para utilização nos anos de 2017 a 2019.

Não há como trabalhar a imagem como fonte de pesquisa sem uma rápida abordagem de seu processo histórico. A *Escola de Annales* fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre ao proporcionar a ampliação da metodologia e tratamento da pesquisa histórica em relação à *Escola Científica Alemã* de Leopold Ranke, influenciou no método de pesquisa da História Social, que, conseqüentemente, deu abertura para outras abordagens como a da História das Mentalidades que passou a estudar aquilo que é

possível imaginar.

Para Nunes e Oliveira (2010, p. 309) “as reflexões acerca do imaginário: da forma de pensar, não de um indivíduo, mas de um grupo que pode ser traduzido como alma coletiva de um povo, constitui uma possibilidade de fundamentação para o trabalho com imagens.”. Sendo esta um artefato de construção social resultante de uma perspectiva coletiva, permite o entendimento de questões fundamentais em diferentes momentos sociais. Oliveira (2010, p. 31) corrobora com esses autores ao citar que a imagem deve ser “vista como um texto e não apenas como uma simples ilustração.” Observando a ideologia de exclusão e inclusão, entendendo a maneira como elas são organizadas, sua hierarquia e as concepções naturalizadas. Dessa forma é fundamental entender o contexto que essa imagem ocupa.

O estudo de imagens foi desenvolvido pelos estudiosos Fritz Saxl (1890-1948), Erwin Panofsky (1892-1968) e Edgar Wind no campo da Arte. Estes conceituaram a iconografia como sendo a imagem explícita da obra e a iconologia como a mensagem implícita nela. Porém, Panofsky foi além e criou três categorias de interpretação. a) Pré-iconográfica: “consiste na identificação de formas puras, bem como de objetos e eventos presentes na imagem”; b) Descrição iconográfica – “consiste não somente na descrição pura e simples dos objetos retratados, mas na ligação das composições da imagem com assuntos e conceitos”; c) Descrição iconológica – “definida pela descoberta e interpretação dos valores simbólicos presentes na imagem”. (UNFRIED, 2014, p. 2-3).

No Brasil, o paulistano Boris Kossoy (1941) formado arquiteto pela Faculdade Mackenzie, tornou-se um importante teórico e historiador da fotografia no país. Segundo ele, de todas as fontes iconográficas, as fotografias são as mais desafiadoras, possivelmente, por estas representarem mais diretamente seu objeto de estudo, ou seja, “seu elevado grau de iconicidade, nos mostra o assunto, as coisas, as pessoas, como elas aparentemente são ou eram [...]” (KOSSOY, 1988, p. 160). O aprisionamento de um momento real na imagem mantém-se estagnado até o momento em que alguém passa a vê-la - em álbuns, jornais, livros, e tantos outros veículos de exposição – dando a essa imagem movimento e liberdade através da imaginação, reconstituindo a situação restrita em que foi paralisada no tempo e espaço, sendo assim, a imagem e a imaginação estão unidas em perfeita sintonia, condicionando até mesmo a criação textual.

Kossoy (1988) buscou nos estudos realizados

por Panofsky (2009), autor citado anteriormente, os termos iconografia e iconologia para a análise de fotografias, e enfatizou que a função da iconografia é reconstituir os elementos perceptíveis que compõem a fotografia, já a função da iconologia é investigar detalhadamente as informações implícitas na imagem.

A leitura da fotografia é o resultado da leitura a partir dos conhecimentos particulares e sociais do indivíduo, “uma interpretação pessoal aprioristicamente carregada de pré-conceitos e pré-juízos acerca do mundo e da vida.” (KOSSOY, 1988, p. 162). Nesse contexto observou-se a necessidade de entender se as imagens encontradas no LD de História estão transmitindo ideias que combata o preconceito racial, através da adequação das políticas de afirmação e combate as desigualdades e reconhecimento na construção nacional.

O histórico brasileiro em relação ao conteúdo e imagens no LD culturalmente apresenta uma ausência da cultura africana e uma ascensão da cultura eurocêntrica. Com as novas políticas educacionais voltadas à igualdade étnico-racial, os LDs precisam ser democratizados e as imagens contidas neles são de fundamental importância para atingir esse objetivo. Por isso, através delas são realizadas as primeiras leituras do conteúdo. Silva Filho (2005, p. 15) complementa esta ideia ao afirmar que as imagens “sugerem, indicam, designam situações que são marcadas por uma historicidade que lhes é própria, pertencendo a um microcosmo [...]”. Diante disso, o autor discute que

Entre as vantagens de um texto constituído por imagens, de acordo com alguns teóricos, destaca-se o fato de ele ser universal, pois vence a barreira da linguagem, podendo, através de um entendimento imediato, ser compreendido por pessoas de língua e cultura diversas. Outra vantagem, comumente apontada, é a de que a imagem permite uma leitura em menos tempo do que o requerido pelo texto escrito, tornando-a atraente aos potenciais leitores. (SILVEIRA, 2005, p. 113)

Cabe destacar que o autor ressalta a importância da imagem e sua autonomia no tocante ao texto, ela não deve ser apenas ilustrativa, mas levar a construção de uma experiência histórica que fascinem os alunos a construir a consciência histórica, interpretando e se reconhecendo através da imagem que lhes é apresentada.

O LIVRO DIDÁTICO E AS REPRESENTAÇÕES AFRICANAS

Para a análise iconográfica a seguir, foi utilizado o método de estudo desenvolvido por Panofsky (2009) e que também foi estudado por Kossoy (1988) e adaptado para fotografia, acrescentando que esta é o resultado da interpretação particularizada do indivíduo que captura a imagem, podendo ser influenciada por preconceitos em relação ao mundo e a vida.

Iniciou-se, a partir das leituras desses autores, o trabalho de pesquisa sobre a luta dos movimentos negros por representação e do LD como formador de opinião, uma pesquisa por imagens que representasse o continente africano. Pautado nesses conhecimentos foi escolhida como fonte de pesquisa a coleção de livros didáticos de história de 6º a 9º denominado “História.Doc” de Ronaldo Vainfas, aprovada pelo PNLD e publicada em 2015 pela editora Saraiva.

As imagens pesquisadas foram organizadas em categorias como: Arqueologia; Escrita e oralidade; Edificações; Estereótipos; Personalidades.

ARQUEOLOGIA

A primeira imagem (1) é uma arte rupestre datada do período neolítico (9 a 6 mil anos a. C) que se encontra no Parque Nacional Tassili n'Ajjer, localizado no deserto do Saara, na região da Argélia.

A segunda imagem (2) apresenta um cientista com um fóssil de homínido encontrado em 1994 nas cavernas de Sterkfontein na província de Gauteng, África do Sul. Esse fóssil foi batizado como Pé Pequeno e data de 2,2 milhões e 3 milhões de anos atrás.

A terceira imagem (3) é de um sítio arqueológico da cidade de Gao, situada na África ocidental. A pesquisa realizada neste sítio permitiu a descoberta de duas cidades de Gao, segundo os registros de viajantes árabes pela região datadas do século X e XI. Essa cidade era de grande importância para região, pois servia de centro comercial para o fornecimento de mercadorias às caravanas do deserto do Saara que seguiam em direção ao Egito.

A quarta imagem (4) trata-se do local onde se encontra o túmulo do faraó Tutankamon, descoberto por arqueólogos em 1922, no Vale dos Reis, em Luxor, Egito. Luxor era conhecida como Tebas e foi a capital do Império Egípcio. Tutankamon assumiu o trono em 1332 a. C., aos 9 anos de idade e faleceu com 19 anos.

As imagens (2) e (4) estão acompanhadas de um pequeno texto que aborda o assunto esclarecendo

sobre seu conteúdo. As outras duas, (1) e (3) apresentam um assunto que acompanha as fotos, mas não é suficiente para esclarecer as imagens.



Figura 1 - Pintura rupestre encontrada no norte do continente africano, Parque Nacional Tassili N'Ajjer, Argélia. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 51.



Figura 2 - O cientista Ronald J. Clarke segura réplicas dos ossos de Pé Pequeno. Fósseis do crânio e dos ossos de Pé Pequeno antes de serem desenterrados. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 56.



Figura 3 - Sítio Arqueológico na cidade de Gao, na África ocidental. Fonte: Livro didático História.Doc 7º ano, 2015, p. 229.



Figura 4 - Vale dos Reis, em Luxor, Egito, onde está localizada a tumba do faraó Tutankamon. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 85.

ESCRITA E ORALIDADE

Esta categoria foi dividida em dois temas: escrita e oralidade, porém ambas estão relacionadas por contar e transmitir a cultura dos povos africanos, “[...] esses não possuíam papel de destaque na história da humanidade [...] pela ausência, em

grande parte das sociedades abaixo do Saara, de códigos escritos - havia a predominância da tradição oral.” (OLIVA, 2003, p. 327).

A imagem (5) da escrita hieróglifica pertencia a sociedade egípcia data de 3000 anos a. C, ela era considerada sagrada e possuía cerca de 6.900 caracteres. Eram registrados nas paredes de templos, túmulos, pirâmides e papiros e foi decifrada por

Jean-François Champillion em 1822. Os hieróglifos egípcios são os mais conhecidos sistema de escrita antiga do continente Africano, mesmo existindo tantos outros sistemas como os chamados de sistema de escrita nativos Tifinagh (berberes), Ge'es (etíopes), Nsibidi (Ekpe) e também os sistemas que foram influenciados por outros povos como os colonizadores.

Na imagem (6) está a Pedra de Roseta que foi datada de 196 a. C. e está no Museu Britânico, Londres, Inglaterra. Encontrada no Egito, em 1799, pelo exército de Napoleão Bonaparte. Um soldado francês encontrou próximo da cidade de Roseta, em Alexandria, uma pedra de basalto com inscrições antigas em três idiomas diferentes: grego, hieróglifos egípcios e demótico egípcio. O texto em grego divulgava que os textos eram iguais. Desta maneira, a Pedra de Roseta tornou-se a chave para a resolução do sistema hieróglifo.

A imagem (7) é de 2010 e traz um Griot que conta histórias em Burkina Faso. Este é responsável por conservar e transmitir a tradição de uma sociedade. A existência do Griot mostra a importância que os

africanos sempre deram a história dos antepassados e de seu povo.

Os Griots pertencem a tradição oral africana que está ligada às bases de valores e crenças transmitidas de geração em geração. Para o povo africano a fala está ligada ao sagrado, interferindo em seu poder criador e operacional. A fala foi dada ao homem por Komo (força divina) como herança e os guardiões dessa herança são os Domas e Griots. O primeiro zela pela tradição, ética e é conhecedor da Gênese cósmica e das ciências da vida. (HAMPATÉ, 1980 p. 175); o segundo não é tradicionalmente conhecedor, mas podendo vir a ser, porém este é excluído pelo Komo por não ter uma postura ética, podendo criar histórias e ser animadores de festas.

Dessas três fotografias a imagem (5) está acompanhada de um texto que comenta sobre os hieróglifos, na foto (6) apresenta apenas um pequeno texto com informações básicas e pede para que o estudante realize uma pesquisa sobre ela e compare com a primeira. A última (7) apresenta um pequeno texto generalizando a função do Griot como se fosse o único que transmite histórias por meio da oralidade.



Figura 5 - Escrita hieroglífica. Museu de Arqueologia Florença, Itália. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 91.



Figura 6 - Pedra de Roseta, com inscrições celebrando o primeiro aniversário da coroação de Ptolomeu V. Século II a. C. Museu Britânico, Londres, Inglaterra. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 91



Figura 7 – Um griot conta histórias em Burkina Faso - 2010. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 57.

EDIFICAÇÕES

Nessa categoria de imagens observa-se que na África encontra-se diferentes estilos de arquiteturas. Por ser um continente abrangente, as construções refletiam o contexto de cada localidade e também a influência de outros povos que passaram a habitar ao continente.

Observa-se que os materiais utilizados variavam conforme a região, mas na maioria das construções, eram basicamente os mesmos, como o barro, fibras secas e tecidas, madeira e pedras.

A imagem (8) é a representação da cidade de Loango no séc. XVII, no Congo. Essa imagem foi criada por Olfert Dapper, médico e escritor holandês, fundamentado em fontes orais.

Nota-se que é uma cidade grande e planejada, com linhas retas, e cercada por muralhas. Contém vestígios de áreas comerciais, com pátios e jardins.

A imagem (9) são as pirâmides de Gizé, localizadas no Egito Antigo. Com estruturas monumentais construídas em pedra de calcário, observa-se que elas possuem faces triangulares. Estas três pirâmides que parecem brotar da terra foram construídas como sepulturas reais para Quéops, Quéfren, e Miquerinos. A maior delas tem aproximadamente 160 m de altura e foi construída cerca de 2550 a.C. Elas são as únicas das antigas maravilhas que sobreviveram ao tempo.

A imagem (10) apresenta a maior mesquita construída de barro no mundo e encontra-se em D'jenne. Essa Mesquita apresenta saliente em suas torres grandes troncos de madeira chamados de torreões, projetados do interior da estrutura, caracterizando um estilo para essa construção. Os torreões tem a função de apoio para a construção e também servem como escada para rebocar o monumento, uma vez por um ano, antes do período de chuva.

A imagem (11) é de Ait Benhaddou, no Marrocos. Conhecida como cidade fortificada, foi construída no séc. XI e servia como local de troca de mercadorias para as caravanas que atravessavam o deserto do Saara e Marrakech. Emergindo da terra, vê-se que as casas não são apenas térreas, algumas estão estruturadas em andares.

A imagem (12) retrata uma casa feita também de barro, uma característica da região de Mali. A construção apresenta torreões, como no caso da imagem (10) da mesquita, que tem como objetivo sustentar a estrutura e facilitar a subida das pessoas que farão a reforma antes do período de chuva.

Todas essas imagens mostram como o continente africano se apresentava diverso em sua arquitetura e bastante desenvolvido, como é possível observar na primeira imagem (8) com a cidade de Loango. Porém, dessas imagens de edificações africanas encontradas no LD, somente a que contém as pirâmides (9) tem um texto que esclarece a imagem, nas demais apenas um pequeno texto informativo ao lado da imagem.



Figura 8 - Gravura que retrata a cidade de Loango, capital do reino de mesmo nome, no século XVII. O reino era, na época, tributário do reino do Congo. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 65.



Figura 9 - Pirâmide de Gizé. Fotografia de 2012. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 84.



Figura 9 - Uma das mesquitas da cidade de Tombuctu. Fotografia de 2008. Fonte: Livro didático História.Doc 7º ano, 2015, p. 248.



Figura 11 - Cidade fortificada na antiga rota de caravanas entre o deserto do Saara e Marrakech, no atual Marrocos. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 60.



Figura 12 - Casas feitas de barro e seus moradores, típicos da cidade de Gao, no Mali atual, antigo reino Songai. Fotografia de 1988. Fonte: Livro didático História.Doc 7º ano, 2015, p. 251.

VESTUÁRIO

O traje africano tradicional é o usado pelos povos nativos da África. Esses têm o hábito de vestir-se e adornar-se segundo as identidades de sua etnia. Normalmente, em cerimônias utilizam pinturas (cada pintura tem um significado) para embelezar o corpo ou para expor o estilo de seu grupo, como se observa na imagem (13) que traz um africano de origem Kikuyu. Este representa o povo Bantu que habita a África Oriental e é considerado o maior grupo étnico no Quênia. Sua língua materna é a Bantu Kikuyu.

No Marrocos, norte do continente africano, as roupas femininas foram influenciadas pela cultura islâmica. Na imagem (14) observa-se que as mulheres estão vestindo um traje como a Jalabiya, uma espécie de vestido sem

muitas costuras que cobre todo o corpo e o Hijab, um tecido que cobre a cabeça e as cores do vestuário são variadas.

Na imagem (15) traz uma mulher que representa a Namíbia, localizada no sul da África, nesta representação observa-se a fusão da vestimenta nativa com a de outra cultura. Em seu vestuário as mulheres herreras mesclam joias da tradição do povo local com a moda vitoriana, esta influenciada pelos missionários alemães que colonizaram a região no séc. XIX. O chapéu é bem peculiar.

Na imagem (16) o homem que caminha sobre um solo seco pertence ao povo Masai, situado ao norte da Tanzânia. Nessa cultura seus integrantes tem a cor vermelha como oficial, sempre aparecendo em sua vestimenta. O texto que acompanha esta imagem coloca que a região é uma das mais belas do mundo, no entanto, a imagem que representa um local, onde até as



Figura 13 - Africanos falantes da língua banta. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 63)



Figura 14 - Mulheres no mercado da cidade de Chechaouen, Marrocos, norte da África. Fotografia de novembro de 2013. Fonte: Livro didático História.Doc 9º ano, 2015, p. 181.



Figura 15 - Africanos falantes da língua banta. Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, 2015, p. 63.



Figura 16 - Homem do povo Masai caminha na cratera de Ngorongoro, ao norte da Tanzânia. Fotografia de dezembro de 2013. Fonte: Livro didático História.Doc 9º ano, 2015, p.181.

árvores aparecem secas, não colabora para essa leitura.

ESTEREÓTIPOS

A imagem (17) retrata o que parece um hospital de campanha para o atendimento de um homem com a ebola. O enfermeiro está todo protegido com roupas especiais por se tratar de uma doença infecciosa. Os primeiros surtos de ebola ocorreram no Congo em 1976 e 1995, em seguida em Uganda, em 2000, depois novamente

no Congo 2003 e 2007, sendo a ultima em 2014 na Guiné, espalhando-se para alguns países vizinhos. Essa imagem encontrada no LD, vem acompanhada de um texto que fala sobre os casos de epidemia do ebola, sobre a preocupação mundial com o novo surto em 2014, apesar de comentar as formas como essa doença é transmitida, não foi especificada.

A imagem (18) das savanas representa uma África selvagem, um local sem a presença de chuva a muito tempo, seca. Dando a sensação de escassez de alimentos. Porém, por estar na linha do



Figura 17 - Enfermeira usando roupa protetora trata de um homem com ebola, em Serra Leoa. Fotografia de 2014. Fonte: Livro didático História.Doc 7º ano, 2015, p. 87.



Figura 18 - Nas savanas africanas, safáris turísticos são organizados para a observação de animais selvagens, como leões, rinoceronts e girafas, em seu ambiente natural.” Fonte: Livro didático História.Doc 6º ano, p.62

equador, essa floresta equatorial tem clima tropical , com muitas chuvas, variedades de plantas, aves ,



Figura 19 – Em 1961, Nelson Mandela lutava contra a discriminação racial em seu país, África do Sul. Fonte: Livro didático História.Doc 9º ano, 2015, p. 177.



Figura 20 – Em 13 de fevereiro de 1990, dois dias após sair da prisão, Nelson Mandela discursa em comício organizado pelo Congresso Nacional Africano, em Soweto. Fonte: Livro didático História.Doc 9º ano, 2015, p. 188.

peixes, mamíferos , insetos e etc.

PERSONALIDADE

As imagens (19) de 1961 e (20) de 1990 trazem a figura de Nelson Mandela, na primeira imagem retrata o período em que ainda lutava contra a *apartheid* e a segunda quando discursou, em Soweto, dois dias depois de sair da prisão. Em 1994, foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul. Observa-se na imagem a postura do braço e da mão de Mandela indicando força e simbolizando a luta. O desfoque as pessoas ao fundo colabora para dar destaque apenas a Mandela.

Estas imagens são enriquecedoras, por se tratar de uma política inclusiva e de afirmação para continente africano. O texto que acompanha as imagens enfatiza a luta contra a *apartheid* e a importância de Mandela para colocar fim a política de segregação racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleção de livros didáticos História.doc., que

serviu como fonte para a análise de imagens deste artigo, traz pontos favoráveis e depreciativos em relação ao continente africano. Vale destacar que a avaliação do PNLD e a implantação da Lei 10.639 têm produzido resultados significativos na produção do LD de história. Porém, ainda se observam lacunas entre a abordagem do conteúdo e a apresentação da imagem, muitas delas, ainda são apresentadas sem um conteúdo aprofundado sobre o tema, limitando-se a um pequeno texto ao lado, muitas vezes pouco informativo, fazendo-se necessária a complementação por parte do professor, para que esta não seja mais uma imagem que permita a generalização estereotipada da cultura africana.

No que tange as categorias organizadas para análise: arqueologia, escrita e oralidade, edificações, vestuário, estereótipos e personalidades, as imagens sobre a arqueologia no continente africano o livro apresenta a África como o berço da humanidade por suas raridades fósseis, bem como esta soube preservar sua cultura utilizando não apenas à escrita, mas também, a oralidade com suas regras e costumes ancestrais. Em suas edificações demonstra

conhecimentos matemáticos e de astrologia, além da absorção experiências de outras culturas em suas construções. No vestuário, mesmo com a influência de outros povos, preserva as cores e adornos da cultura local. Na personalidade representada na figura de Nelson Mandela acredita-se que, seja das imagens contemporâneas, a mais positiva, por sua luta em favor da discriminação racial. O tema estereótipos com imagens que retratam a África como um local selvagem, seco, pobre e de epidemias.

Diante desse levantamento, observou-se que a história da África encontra-se em todos os livros da coleção e, conforme a série destinada, o tema é apresentado com mais relevância ou não. As imagens contidas neles tem grande influência quanto à representação, visto que ela transmite ideias de cenários, tema, ponto de vista, com os quais se associam o imaginário social do aluno, formando conceitos, muitas vezes, generalizados sobre o continente africano e seu povo. Nesse contexto, a presença dos movimentos negros é fundamental na cobrança por políticas públicas que conscientize e reformule o papel social e ideológico do negro na sociedade, promovendo o combate à desigualdade e consciência histórica dos alunos, principalmente, alunos negros para que esses se encontrem representados nos LDs de história de maneira afirmativa.

Trabalhar temas que envolvem a cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, não se pauta na pura transmissão do conteúdo, mas na busca por conhecimento histórico para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica, levando-os a compreender-se para além dos conceitos estereotipados e colaborando para sua formação e seu desenvolvimento social. Nessa perspectiva, realizar a análise do LD de história propiciou um aprofundamento nas questões que se referem à representação histórica social da cultura negra. Ainda que o LD traga reflexões acerca da etnia africana e sua representação histórica, de forma generalizada ou estereotipada cabe ao professor promover essa discussão levando o aluno a construção da consciência histórica.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Movimento negro e “democracia racial” no Brasil:** entrevista com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 15f.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professoraluno.** São Paulo: Summus, 1996.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 27 mar. 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.> > Acesso em: 05 set. 2018.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 05 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2010. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: História**. Ministério da Educação. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 436p.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>> Acesso em: 09 mai. 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.
- BRASÍLIA. **Abolição da escravidão e dia da consciência negra.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/abolicao_escravidaao_dia.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRASÍLIA. **Programa Ética e Cidadania** : cons-

truindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo. [et al.]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam . São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HAMPATÉ BÂ, H. **A tradição viva**, em História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980.

JOVINO, I da S. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, A.de J. (Org.) **As Políticas Do Livro Didático e Identidades Sociais De Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ática, 1988.

NUNES, M. Ap. L.; OLIVEIRA, T. **Análise iconográfica:** um caminho metodológico de pesquisa em História da Educação. Revista Contrapontos eletrônica, vol.10, n. 3, p. 307-313, set/dez, 2010. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2100> Acesso em: 01 set. 2018.

OLIVEIRA, M. S. **A representação dos negros em livros didáticos de história:** Mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. Belo Horizonte: PUCMG, 2009. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraMS_I.pdf> acesso em: 05 set. 2018.

OLIVA, R. B. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>> Acesso em: 01 set. 2018

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Ed. Perspectiva S.A., São Paulo, SP, 2009.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. In:

SCHIMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. DE R. (Org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA FILHO, J. B. de. **Os discursos iconográficos sobre os negros em livros didáticos de História**. Faculdade de Educação / UFMG Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85EQBH/jo_o_tese.pdf?sequence=1 > Acesso em: 31 ago. 2018.

SILVEIRA, J. R. C. **A IMAGEM:** interpretação e comunicação. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 113-128, 2005. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0503/050305.pdf> > Acesso em: 21 ago 2018.

UNFRIED, R. Ap. R. **O uso da iconografia e da iconologia para análise de fotografias e recuperação da história de Londrina**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/encoi/anais/TRABALHOS/GT7/O%20USO%20DA%20ICONOGRAFIA%20E%20DA%20ICONOLOGIA.pdf> Acesso em: 16 out. 2018.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História.doc.**, 6º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **História.doc.**, 7º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **História.doc.**, 8º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **História.doc.**, 9º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.