



PROFHISTÓRIA

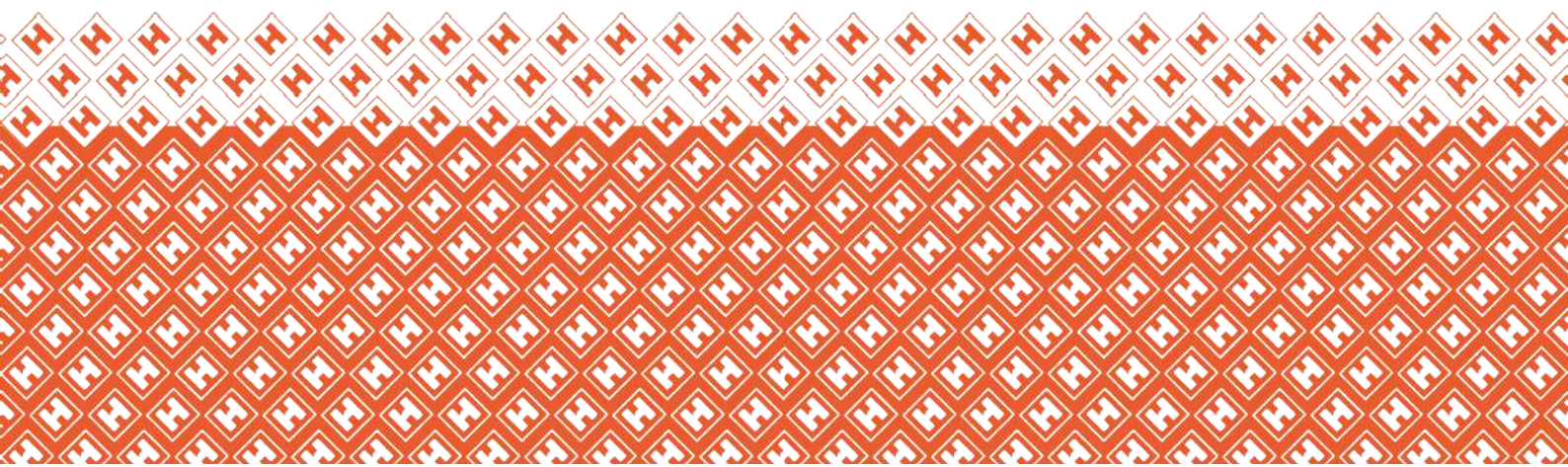
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AMINTAS HENRIQUE DA SILVA RAMOS

**ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA, DISCURSO IMAGÉTICO
E O ENSINO DE HISTÓRIA:** a construção do projeto de
identidade nacional brasileira e o desenvolvimento da atitude
historiadora a partir de obras de arte plásticas do século XIX.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Dezembro / 2024



AMINTAS HENRIQUE DA SILVA RAMOS

**ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA, DISCURSO IMAGÉTICO E O ENSINO DE
HISTÓRIA: a construção do projeto de identidade nacional brasileira e o
desenvolvimento da atitude historiadora a partir de obras de arte plásticas do
século XIX**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe – UFS, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos.

São Cristóvão/SE, 2024

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R175a Ramos, Amintas Henrique da Silva
Alfabetização estética, discurso imagético e o ensino de história : a construção do projeto de identidade nacional brasileira e o desenvolvimento da atitude historiadora a partir de obras de artes plásticas do século XIX / Amintas Henrique da Silva Ramos ; orientador Fábio Alves dos Santos. – São Cristóvão, SE, 2024.
103 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. História – Estudo e ensino. 2. Artes na educação. 3. Ensino fundamental. 4. Estética – Estudo e ensino. 5. Imagens na educação. 6. Características nacionais - Brasil. 7. Ensino – Meios auxiliares. I. Santos, Fábio Alves dos, orient. II. Título.

CDU 94:73:37.091.33

AMINTAS HENRIQUE DA SILVA RAMOS

**ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA, DISCURSO IMAGÉTICO E O ENSINO DE
HISTÓRIA: a construção do projeto de identidade nacional brasileira e o
desenvolvimento da atitude historiadora a partir de obras de arte plásticas do
século XIX**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Documento assinado digitalmente
 **FABIO ALVES DOS SANTOS**
Data: 13/02/2025 08:38:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Fábio Alves dos Santos

Documento assinado digitalmente
 **ANDREZA SANTOS CRUZ MAYNARD**
Data: 12/02/2025 09:50:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Andreza Santos Cruz Mavnard

Documento assinado digitalmente
 **CRISTINA DE ALMEIDA VALENÇA CUNHA BARRO**
Data: 12/02/2025 12:00:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Cristina de Almeida Valença Cunha Barroso

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de mestre em Ensino de História – ProfHistória.

Documento assinado digitalmente
 **PAULO HEIMAR SOUTO**
Data: 12/02/2025 12:15:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Documento assinado digitalmente
 **FABIO ALVES DOS SANTOS**
Data: 13/02/2025 08:39:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos
Orientador

São Cristóvão/SE, 2024

AGRADECIMENTOS

Essa conquista, sem dúvida alguma, me foi dada, e por isso reconheço o quanto sou devedor:

Ao Eterno Deus, que, mesmo não recebendo na Academia a glória que lhe é devida, exerce seu governo absoluto sobre todas as coisas. Foi Ele quem proveu todos os meios necessários para a realização deste trabalho. A Ele, portanto, toda a glória e louvor.

Entre os meios usados por Deus, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Alves, pela paciência, dedicação e pelos ensinamentos compartilhados ao longo desta jornada. Suas orientações foram fundamentais.

À Banca de Qualificação, representada pelas professoras Profa. Dra. Cristina Valença e Profa. Dra. Andreza Maynard, pela leitura atenta e detalhada deste trabalho. Sou grato pela generosidade com que compartilharam seus conhecimentos valiosos e pelas contribuições assertivas, que apontaram caminhos para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores e colegas do PROFHISTÓRIA, que me desafiaram intelectualmente e me inspiraram a buscar uma prática pedagógica mais significativa e crítica. Um agradecimento especial a Adinagruber Lima e Cleide Calderaro, cujas ponderações enriqueceram este trabalho e que me valeram a obra *Peri e Ceci*, do sergipano Horácio Hora.

À minha amiga e professora de Literatura, Almerinda Andrade (Mel), por suas contribuições preciosas e pelo suporte metodológico que apresentou ao projeto das aulas-oficina.

À minha família, pelo amor incondicional e pela força que me sustentou nos momentos difíceis; pela confiança e compreensão nas minhas ausências. Em especial, sou profundamente grato à minha esposa, Kayte Barbosa, minha irmã Lara Ramos e aos meus pais, José Lito e Marineide, por seu apoio incansável e inspiração constante.

Aos amigos, que trabalharam como um refúgio de apoio e alegria, compartilhando cada passo da conquista.

Aos meus alunos, verdadeiros protagonistas da sala de aula, que me motivaram a refletir e a buscar um ensino de História transformador.

E, finalmente, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, foram instrumentos de Deus para que este ciclo profissional se concluísse. A todos vocês, minha mais sincera gratidão.

RESUMO:

Esta pesquisa visa contribuir para o ensino de História auxiliando docentes do 8º ano do Ensino Fundamental no que se refere à linguagem visual, conforme dispõe a Competência Geral 4 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo tem como foco a alfabetização estética a fim de que as obras de arte sejam melhor exploradas na sala de aula, podendo ser trabalhadas como fontes históricas e materialidades ancoradoras de discurso, carregadas de intencionalidades a serviço das relações de poder. Uma obra de arte é sempre um dizer algo. E pelo fato de ser um dizer, pode servir a inúmeros propósitos. Quanto a nós, professores de História, precisamos estar preparados para decifrar os significados e as intenções discursivas dessas imagens e fazer uso delas como instrumento de desenvolvimento da “atitude historiadora” em nossos alunos. O questionamento problema que move esta investigação se traduz em quais seriam o discurso e os conhecimentos acerca do projeto de construção da identidade nacional brasileira materializados nas obras de arte plásticas do século XIX e, como a leitura destas obras é capaz de desenvolver a atitude historiadora nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. O objetivo mais amplo desta pesquisa, é investigar como se deu a construção do sentimento de pertencimento ao ideal de nação brasileira, a partir da leitura de obras de arte visuais (pinturas) do século XIX, destacando qual era o discurso nelas materializados, além de demonstrar que essa proposta serve ao desenvolvimento da significativa atitude historiadora tal como preconizado pela BNCC. Em caráter mais específico, nos propomos a dar a conhecer aos professores de História e aos alunos as condições técnicas para que leiam e compreendam seus signos próprios e o que está para além deles também. Espera-se, ainda, que os professores de História possam utilizar as imagens de maneira mais eficaz, tanto como recurso pedagógico no ensino quanto como fontes históricas, valiosas para a compreensão da temática. A análise teórica deste trabalho dialoga com os conceitos de “sintaxe visual” de Dondis (2015), “educação estética” de Schlichta (2006), “análise do discurso” de Foucault (2014) e “atitude historiadora” de Mauad (2018), entre outros. Quanto à metodologia, nos valem de uma abordagem qualitativa, muito próxima do modelo de Aula-Oficina desenvolvido por Barca (2004), que, sem dúvida, possui um grande potencial pedagógico. As aulas-oficinas, reunindo teoria e prática, visam desenvolver habilidades de leitura imagética e compreensão histórica, a partir de 5 obras de arte brasileiras oitocentistas. Esperamos que essa habilidade de leitura imagética permita aos professores de História utilizar com mais propriedade as imagens, sejam como ferramenta pedagógica no ensino, sejam como fonte histórica, útil na compreensão do processo de construção do conhecimento histórico e apta a desenvolver a atitude historiadora nos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização Estética, Discurso Imagético, Ensino de História, Identidade Nacional, Atitude Historiadora.

ABSTRACT:

This research aims to contribute to the teaching of History by assisting 8th grade Elementary School teachers in relation to visual language, as provided for in General Competency 4 of the National Common Curricular Base (BNCC). The study focuses on aesthetic literacy so that works of art can be better explored in the classroom, and can be used as historical sources and anchoring materials for discourse, loaded with intentions in the service of power relations. A work of art is always a saying. And because it is a saying, it can serve countless purposes. As for us, History teachers, we need to be prepared to decipher the meanings and discursive intentions of these images and use them as an instrument for developing the “historian attitude” in our students. The question that drives this research is what would be the discourse and knowledge about the project of constructing the Brazilian national identity materialized in the visual works of art of the 19th century and how reading these works is capable of developing the attitude of a historian in 8th grade students. The broader objective of this research is to investigate how the construction of the feeling of belonging to the ideal of the Brazilian nation took place, based on the reading of visual works of art (paintings) of the 19th century, highlighting what was the discourse materialized in them, in addition to demonstrating that this proposal serves the development of the significant attitude of a historian as advocated by the BNCC. More specifically, we propose to make History teachers and students aware of the technical conditions for them to read and understand their own signs and what is beyond them as well. It is also expected that History teachers can use images more effectively, both as a pedagogical resource in teaching and as historical sources, valuable for understanding the theme. The theoretical analysis of this work dialogues with the concepts of “visual syntax” by Dondis (2015), “aesthetic education” by Schlichta (2006), “discourse analysis” by Foucault (2014) and “historian attitude” by Mauad (2018), among others. As for the methodology, we used a qualitative approach, very close to the Workshop Class model developed by Barca (2004), which undoubtedly has great pedagogical potential. The workshop classes, combining theory and practice, aim to develop image reading and historical understanding skills, based on 5 Brazilian works of art from the 19th century. We hope that this image reading skill will allow History teachers to use images more appropriately, whether as a pedagogical tool in teaching or as a historical source, useful in understanding the process of constructing historical knowledge and capable of developing the historian attitude in students.

Keywords: Aesthetic Literacy, Imagistic Discourse, History Teaching, National Identity, Historian Attitude.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC	20
2.1. A BNCC como fruto de relações de poder	21
2.2. As versões da BNCC e o ensino de história	21
2.3. A significante da <i>Atitude Historiadora</i>	26
2.4. Da resistência velada	28
2.5. O projeto de construção da identidade nacional brasileira oitocentista a partir de obras de artes plásticas e a BNCC	29
3. O PROJETO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA NA LINGUAGEM VISUAL.....	31
3.1. Aspectos teóricos da Linguagem Visual e do Discurso Imagético.....	35
3.2. Análise iconográfica das obras	39
3.3. Análise do Discurso Imagético das obras	53
4. AULA OFICINA E SEU PAPEL DE REUNIR TEORIA E PRÁTICA.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
BIBLIOGRAFIA	70
PROPOSTA DE TRABALHO: AULAS OFICINAS – LEITURA IMAGÉTICA E ANÁLISE DO DISCURSO.....	76

1. INTRODUÇÃO

Ensinar História transcende a mera disponibilização de textos e a aplicação de exercícios de memorização. À primeira vista esta assertiva é por demais óbvia, vazia de novidade e até irrelevante para um estudo acadêmico mais aprofundado. No entanto, aqui, ela não se constitui numa frase de efeito ou num jargão próprio dos professores de História. Ela é uma premissa. Consiste num ponto de partida crucial para discutir as metodologias de ensino da História, sublinhando a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além da simples memorização de fatos.

Esse método de memorização conteudista de informações por vezes desconexas e inúteis, além de demandar menos esforço por parte do professor, limita a compreensão dos estudantes sobre a complexidade e a riqueza da disciplina História.

Cada professor, onde quer que exerça seu mister, deve, em sua prática pedagógica, considerar que os seres humanos sempre fizeram uso de várias linguagens para representar o mundo, registrar suas ações, expressar suas cosmovisões, revelar suas crenças e transmitir seus conhecimentos.

Enquanto se reproduz e se memoriza conteúdos de textos/documentos escritos, se ignora a importância, por tomo, da linguagem visual na comunicação humana, uma das formas mais antigas e universais de expressão. A linguagem visual precede a escrita, e sua constituição simbólica permitiu a criação de signos que, por sua vez, desenvolveram a linguagem verbal. Além disso, essa forma de linguagem continuou a evoluir e se manteve presente ao longo de todas as épocas, adaptando-se e enriquecendo a comunicação humana.

A compreensão da História tão somente a partir do que os homens produziram e legaram pela linguagem verbal/escrita é bastante restrita, seja por ignorar tudo o que se comunicou através de outras linguagens, seja pela limitação própria da linguagem em si, que, como destacou Pechêux (2018), é incapaz, por sua própria natureza, de tudo dizer e de tudo significar.

Nestes termos se faz imperativo que o professor de História domine outras linguagens para além da verbal/escrita.

Neste trabalho propomos que esse valioso profissional domine, ainda que minimamente, os signos próprios da linguagem visual a fim de que possa ler um texto imagético com maior propriedade, podendo extrair dele o que o seu autor, filho de sua própria época, quis comunicar.

Para tanto, é essencial que os professores possuam letramento estético – entendido como a capacidade de se ler e interpretar uma arte visual, a partir do que conceituou Barbosa (1991), e tomado aqui, sempre, como sinônimo de alfabetização estética – para que, guiando seus alunos de maneira competente através das diversas camadas de significado presentes nas obras de arte, consiga ampliar, significativamente, a gama de recursos pedagógicos disponíveis, ao passo em que alarga e aprofunda a compreensão dos eventos históricos ao trabalhar com elementos e/ou nuances que o texto tradicional não é capaz de capturar (Ginzburg, 1989).

Além disso, o letramento estético favorece a conexão entre o mundo racional e o mundo sensível dos estudantes (Passos, 2023). A arte tem o poder de evocar emoções e provocar reflexões que vão além da mera absorção de informações. Ao experimentar essas reações, os alunos se envolvem de maneira mais completa com o conteúdo histórico, desenvolvendo empatia e um entendimento mais humano do passado.

Sem qualquer sombreado, ensinar História exige bem mais de nós professores do que dos alunos, exatamente porque nossa responsabilidade vai para muito além da simples transmissão de informações. Precisamos possuir um vasto conhecimento e sermos capazes de mobilizá-lo de maneira a possibilitar aos alunos compreenderem o passado e relacioná-lo com o presente significando e ressignificando, assim, os eventos históricos. Além disso, temos que conduzir o processo de ensino de forma a tornar útil toda a informação de que dispomos, contextualizando e aplicando-a de maneira que faça sentido na vida dos estudantes. Não bastasse, é essencial que despertemos o interesse e a curiosidade dos alunos por esse conteúdo, estimulando um engajamento ativo e uma aprendizagem significativa.

Utilizar a leitura estética nas aulas de História não é mais difícil do que ensinar História. Então, como os professores farão uso das artes visuais em suas aulas se não as souberem ler? E como lerão se não forem ensinados? E como se ensinará se não houver quem pesquise? Aqui nasceu os contornos acadêmicos da presente pesquisa, mas certa de que o interesse pelo domínio da linguagem visual para leitura de textos imagéticos nas aulas de História não nasceu na cadeira da universidade, mas no chão da sala, sob o pó do giz.

Há 24 anos iniciei minha jornada como professor de História, começando na iniciativa privada como docente do ensino médio e, posteriormente, como professor de pré-vestibular. Durante esses primeiros anos, utilizava algumas imagens e obras de arte nas minhas aulas, mas sempre como recursos didáticos para reforçar a memorização dos conteúdos programáticos exigidos nos processos seletivos das universidades. Embora eficiente para este propósito, essa abordagem focava na memorização, sem explorar plenamente o potencial das imagens para enriquecer o ensino da História.

Em 2007, minha trajetória sofreu uma transformação significativa quando fui aprovado em um concurso público do Município de Itapicuru, na Bahia. De repente, me vi diante de uma realidade completamente diversa. Meus alunos agora eram do ensino fundamental, muitos oriundos da zona rural, com graves deficiências de leitura e aprendizagem. As aulas expositivas e conteudistas que antes funcionavam bem no contexto pré-vestibular, não tinham qualquer utilidade para esses estudantes; simplesmente não conseguiam captar sua atenção e a história não lhes despertava nenhum interesse. O primeiro semestre foi especialmente desafiador, perdi completamente o engajamento dos alunos.

Determinado a encontrar uma solução, no segundo semestre experimentei utilizar literatura de cordel, mas as limitações de leitura dos alunos impediram um bom aproveitamento. Tentei então incorporar músicas regionais, mas sem os recursos para reproduzi-las em casa e com um vocabulário desconhecido para muitos, os resultados foram igualmente limitados. Mesmo assim, consegui despertar a atenção de alguns alunos, o que já representava um pequeno avanço.

Foi em 2008 que comecei a perceber o verdadeiro potencial das imagens como ferramenta pedagógica. Passei a trabalhar com fotografias antigas de personalidades do Distrito de Sambaíba, onde ficava a Escola Ana Nery, onde lecionava. Esse método começou a gerar resultados positivos: as imagens eram sempre de alguém da família de algum aluno que tinha feito algo importante. Os estudantes mostravam grande interesse em ler os detalhes das fotos, as roupas, óculos, estatura e os lugares com suas alterações. No entanto, ainda enfrentava a dificuldade de relacionar essas imagens com outros tópicos além da história local do distrito.

No segundo semestre de 2008, ampliei minha abordagem, utilizando imagens dos livros de história que encontrei na biblioteca da escola. Ao xerografar essas imagens e distribuí-las aos alunos, comecei a observar progressos mais acentuados. As imagens ajudavam a contextualizar e a tornar o conteúdo histórico mais acessível e interessante para os alunos.

Em 2009, deixei de lecionar na Bahia e assumi a vaga de professor no município sergipano de Tobias Barreto, minha terra natal. Trabalhei na zona rural do município até 2012, quando precisei me afastar da sala de aula por motivos de saúde e assumir funções administrativas na Secretaria de Educação. Durante o período em que lecionei na zona rural, não encontrei as condições ideais para utilizar a leitura imagética com meus alunos. Embora lecionasse algumas aulas de História, também me ocupava com Ensino Religioso, Geografia, Português, além de Sociedade e Cultura. Não se tinha recursos pedagógicos disponíveis. Não bastasse, meus alunos do campo, infelizmente, não foram receptivos à proposta de aprender

história através da arte, gastando o tempo da aula em ridicularizar as obras, e meus esforços acabaram sendo frustrados.

Retornei em definitivo à sala de aula em 2018, assumindo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nicodemos Correia Falcão, na sede do município, onde retomei a proposta de estudar História a partir de imagens.

Foi apenas em 2019, quando assumi as aulas de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental Iraildes Padilha Carvalho, que esse projeto começou a ganhar contornos mais definidos. Encontrei alunos que, apesar das dificuldades de concentração e leitura, gostavam de arte. A escola fomentava atividades como dança, teatro e música, criando um ambiente propício para a integração das artes no ensino de História. Afinal, a arte está presente em todas as fases da história humana e revela seu papel de representar e comunicar antes mesmo do domínio da escrita.

Com esse cenário favorável, iniciei um levantamento de obras de arte que poderiam ser utilizadas nas aulas de história com os alunos do 6º ao 9º ano. No entanto, enfrentei um grande importuno: eu não sabia como ler as imagens de forma aprofundada e me limitei a alguns períodos históricos como a Renascença, que dispunha de comentários artísticos mais elucidativos na internet. Eu precisava de mais. Queria utilizar as obras de arte não apenas como recursos didáticos, mas como documentos históricos que refletiam as intencionalidades dos artistas e suas visões de mundo. Queria que meus alunos aprendessem conceitos e processos históricos através de signos visuais, algo que nem eu, ainda, os dominasse basicamente.

Em 2023, ingressei no PROFHISTÓRIA, onde tive contato com reflexões profundas sobre o ensino de História. Questões sobre o que, como e para que ensinar História desafiaram práticas sedimentadas ao longo dos meus anos de docência. Além disso, o contato com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) mostrou que meu interesse antigo em trabalhar com texto imagético era não só possível, como também recomendado pelo documento. No entanto, a BNCC não oferece diretrizes específicas sobre como implementar essa abordagem.

Dessa forma, resolvi aprender a ler obras de arte e a utilizá-las de forma eficaz nas aulas de História. Primeiramente, tinha que definir o período histórico a ser estudado. Diante do recente contexto histórico brasileiro, marcado pela polarização política¹ e por um

¹ O "lulismo" e o "bolsonarismo" são fenômenos políticos brasileiros que expressam visões distintas sobre a identidade nacional e o "ser brasileiro" e deram os contornos da polarização política que vem marcando nossa história recente. O lulismo, movimento associado à figura de Luiz Inácio Lula da Silva e consolidado a partir de sua primeira passagem pela presidência da República (2003-2010), está vinculado a um projeto político de esquerda que privilegia a inclusão social, o fortalecimento do Estado para reduzir desigualdades, e a ampliação dos direitos sociais. Para o lulismo, o "ser brasileiro" está ligado ao reconhecimento da diversidade cultural, da justiça social e da valorização das camadas populares (Singer, 2012). Já o bolsonarismo, surgido na década de 2010 e centrado na figura de Jair Bolsonaro, representa uma postura política de extrema direita que defende valores

nacionalismo sem fundamentos sólidos, mas com forte apelo discursivo, especialmente durante a pandemia de COVID-19², optei por estudar a identidade nacional em sua origem.

A BNCC, no componente curricular de História para o 8º ano do Ensino Fundamental, inclui a unidade temática "O Brasil no século XIX", destacando a produção do imaginário nacional brasileiro através da cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil. A habilidade correlata é discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX (EF08HI22). Além disso, a BNCC preconiza estimular nos alunos uma atitude historiadora, desenvolvendo habilidades de análise, reflexão crítica e compreensão contextualizada do passado. Incorporar obras de artes plásticas para estudar a construção do ideário de identidade nacional é uma estratégia pedagógica que conecta apreciação artística e pensamento histórico.

Não se quis ignorar neste trabalho de pesquisa o fato de que a identidade nacional, qualquer que seja ela, é uma construção imaginária desde sempre, e nem o fato de que as obras de arte são materialidades ancoradoras de discursos os quais serão por elas propagados, conforme as intencionalidades que lhes darão sentido. Assim como também não se ignorou que a própria BNCC é fruto de uma relação de poder tal como a própria prática docente também o é. Destacar como essas relações de poder materializadas em discursos circulam é vital para desenvolver um senso crítico e analítico além de promover condutas conscientes de professores e alunos.

Mas será que, enquanto professores, estamos preparados para desvendar os significados e os interesses discursivos dessas imagens? Conseguimos trabalhar essas obras não apenas como ilustrações históricas, mas como fontes ricas de discursos que moldaram a percepção social sobre a construção da identidade nacional brasileira? E, além disso, sabemos como ensinar os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a interpretar criticamente essas representações, desenvolvendo neles uma “atitude histórica” e a habilidade de questionar os contextos e as relações de poder subjacentes a essas obras?

conservadores (Casimiro, 2020), especialmente ligados à ordem, segurança e família tradicional. Fortemente influenciado pelo militarismo, o bolsonarismo valoriza práticas anticomunistas e enaltece uma visão de "ser brasileiro" ancorada no nacionalismo e no patriotismo, frequentemente associada a uma defesa do legado da ditadura militar (1964-1985) e de combate à corrupção.

² O bolsonarismo, movimento político de extrema direita, elegeu uma série de inimigos simbólicos da nação brasileira como forma de manter mobilizada sua base de apoio. Esse movimento fundou um discurso contrário ao Supremo Tribunal Federal, aos partidos políticos e à esquerda, representando um alinhamento conservador que captou grande parte do eleitorado descontente com os eleitores políticos tradicionais. Durante a pandemia, os principais alvos passaram a ser a Organização Mundial de Saúde (OMS), a China e a ciência, frequentemente representados em discursos como opositores. A vacinação contra a COVID-19 tornou-se um ponto central desse embate, ao reunir vários desses antagonistas em torno dessa questão, sustentando a mensagem de que os brasileiros não deveriam se vacinar. (Peixoto, V. de M., Leal, J. G. R. P., & Marques, L. M., 2023)

A presente pesquisa intitulada como “Alfabetização estética, discurso imagético e o ensino de história: a construção do projeto de identidade nacional brasileira e o desenvolvimento da atitude historiadora a partir de obras de arte plásticas do século XIX”, se concentrou em responder ao questionamento problema de quais seriam o discurso e os conhecimentos acerca do projeto de construção da identidade nacional brasileira materializados nas obras de arte plásticas do século XIX e, como a leitura destas obras é capaz de desenvolver a atitude historiadora nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

O que se objetiva, na verdade, é investigar como se deu a construção do sentimento de pertencimento ao ideal de nação brasileira, a partir de obras de arte visuais (pinturas) no século XIX, destacando qual era o discurso nelas materializados.

Para tanto, nos propomos a dar a conhecer aos professores de História e aos alunos as condições técnicas para que leiam e compreendam seus signos próprios e o que está para além deles também. Esperamos que essa leitura imagética permita aos professores de História utilizar com mais propriedade as imagens, sejam como ferramenta pedagógica no ensino, sejam como fonte histórica, útil na compreensão do processo de construção do conhecimento histórico e apta a desenvolver a atitude historiadora nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Tomamos 5 pinturas dispostas temporalmente entre 1822 e 1882, quais sejam, 1) *Negros Lutando*. Brasils. Augustus Earle, Aquarela, 1822-23, 16.5 x 25.1 cm; 2) *Dia d’entrudo* (sic) (Carnaval) (Jean-Baptiste Debret, 1823). Aquarela sobre papel; 18 cm x 23 cm, Museu Castro Maya, Rio de Janeiro; 3) *A Primeira missa no Brasil*, de Victor Meireles, de 1860 (2,68m x 3,56m); 4) *Peri e Ceci* pintura de Horácio Hora, 1882; e, 5) *Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no Teatro da corte por ocasião da Coroação do imperador D. Pedro I*. Jean-Baptiste Debret. 1834 e fizemos a leitura de seus signos, como também a análise do discurso imagético subjacente para compreensão de como se operou a construção de nossa identidade nacional.

O lastro teórico deste trabalho se apoiou em várias frentes. Primeiramente, recorreu-se a Dondis (2015) para entender os elementos visuais básicos, ou sintaxe visual, que compõem as artes plásticas. Este conhecimento é essencial para que os alunos possam apreender, interpretar, criticar e difundir o que o artista comunicou através de seu texto visual, conforme o conceito de “educação estética” de Schlichta (2006). A familiarização com os signos visuais não só enriquece a capacidade interpretativa dos alunos, mas também os habilita a uma leitura mais profunda e crítica das obras.

Além disso, a análise do discurso de Foucault (2014) forneceu uma metodologia para compreender a imagem como materialidade discursiva. Através desta abordagem, é possível

extrair das obras de arte o que se comunica além de seus signos constituintes, permitindo uma análise mais rica e complexa das ideologias e narrativas que permeiam essas produções artísticas. Este processo de desvendamento do discurso contido nas imagens é fundamental para a formação de uma consciência crítica nos alunos.

Depois, o conceito de “atitude historiadora” de Mauad (2018) foi crucial para demonstrar como a leitura de obras de arte relacionadas à construção da identidade nacional pode contribuir para o desenvolvimento dessa atitude, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A atitude historiadora envolve a capacidade de analisar e compreender o passado de maneira crítica, reflexiva e contextualizada, habilidades que são profundamente enriquecidas pelo estudo das artes plásticas e do discurso visual.

Nossa hipótese é que a partir de um letramento estético, o professor de história será capaz de, tomando as citadas obras de artes plásticas produzidas no início do século XIX, explorar o projeto de construção da identidade nacional brasileira e, ainda, desenvolver a atitude historiadora nos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Em revista à literatura especializada sobre a alfabetização estética, discurso imagético e o ensino de história, buscando subsídios para responder a questão-problema proposta, fizemos entre os meses de agosto e dezembro de 2023, consultas junto à base de dados da CAPES, [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/,](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) do PROFHISTÓRIA, [https://www.profhistoria.com.br/articles?terms=disc,](https://www.profhistoria.com.br/articles?terms=disc) e, da BDTD, <https://bdttd.ibict.br/vufind/>, de onde tomamos textos dispostos em teses e dissertações, publicadas entre 2018-2023, produzidas nas áreas de ciências humanas, educação, letras, linguística, artes e filosofia, selecionadas a partir das expressões: alfabetização estética/ensino de história; letramento estético/ensino de história; identidade nacional/ensino de história; identidade nacional/imagens; identidade nacional/pinturas; identidade nacional/romantismo; estética/romantismo; artes plásticas/ensino de história; pinturas/ensino de história; romantismo/ensino de história; atitude historiadora; alfabetização estética/ensino; ensino de história/estética; ensino de história/arte; ensino de história/imagens; discurso/imagens; discurso imagético; discurso artes plásticas; como descritores fundamentais.

Encontramos 420 trabalhos que tratam de questões relacionadas ao uso de imagens pictóricas no ensino e de representações da identidade nacional brasileira. Cerca de 375 (89%) foram publicados na forma de dissertação. O restante, 45 (11%) ganha a forma de tese de doutorado.

Estes números, contudo, não representam o total privilegiado para a análise de títulos. Ressaltamos que apenas 1/5 deste material focava em formação de professores, letramento

estético e atitude historiadora. Desse universo, apenas 12 textos foram selecionados para a leitura integral.

Pelos números acima, podemos constatar que as teses e dissertações refletem uma diversidade de perspectivas sobre o uso de imagens no ensino de História, abordando desde questões estéticas e culturais até metodologias específicas. A atenção à alfabetização visual, o papel das pinturas e artistas específicos, a crítica aos livros didáticos e a proposição de novas abordagens metodológicas indicam um movimento no sentido de considerar o conhecimento como resultado da relação dialética entre o que aprendemos pelo intelecto e o que experimentamos com os sentidos, permitindo assim um ensino-aprendizagem a partir de outras linguagens.

O texto de Passos (2023), por exemplo, enfrenta o problema de modo original quando aduz que nosso modelo de ensino-aprendizagem privilegia apenas o conhecimento objetivo, racional, devendo o professor de história, portanto, em sua prática docente estabelecer relações dialógicas entre o mundo racional e o mundo sensível de seus alunos. Daí a necessidade desses profissionais terem uma educação estética através da arte.

No que diz respeito aos objetos, notamos que as metodologias do ensino tiveram presença dominante nesta revisão, ao exemplo de trabalhos como os de Divino (2021), França (2018), Gonçalves (2021) e Pereira (2022). Todavia, o tema do projeto de construção da identidade nacional brasileira não foi explorado por nenhum desses.

Em uma avaliação sintética desta literatura, pudemos constatar que 41,6% dos textos apresentam problemas clássicos na escrita acadêmica. Há textos que omitem objetivos, hipóteses e problemas. Há textos que não conectam coerentemente problemas e hipóteses e há, ainda, dissertações que não revelam quadros teóricos, relacionando autores e categorias (ora omitem o primeiro, ora omitem o segundo elemento).

Apesar de tratarem de “letramento” e “alfabetização” da imagem, a maioria omite a sua análise propriamente dita, como também negligencia a orientação para a efetivação dessa análise de imagem por conta do aluno.

Contudo, nem tudo são tragédias na escrita sobre representações imagéticas da identidade nacional brasileira no ensino de História. Há textos cujos resultados são destacáveis em termos ideológicos, teóricos e didático-pedagógicos. No que diz respeito ao aspecto ideológico, encontramos textos que se revelam uma das principais ferramentas de consolidação do mito da nação brasileira no imaginário nacional (Costa, 2022). Outro texto nos apresenta uma metodologia que transforma a sala de aula em local de produção de conhecimento histórico (com suas leituras e interpretações) e não de mero reprodutor de informações (França, 2018).

Outro, ainda, expõe a perspectiva do conhecimento como sendo humano, não somente racional ou somente sensível (Passos, 2023).

Em relação aos destaques teórico-metodológicos, encontramos textos que pensam a prática pedagógica à luz do livro didático com enfoque no conceito de Atitude Historiadora, normatizado pela BNCC (Silva, 2022), contribuindo para um melhor aproveitamento do recurso didático ao passo que deixa de ser mero reproduzidor de conteúdo. Outro texto que merece relevo é o de Vieira (2022) quando discorre sobre a necessidade dos professores apreenderem e transmitirem uma cultura visual para os alunos visto que é ela que traz o aporte teórico para a compreensão da composição imagética e, por conseguinte, do discurso subjacente.

No que diz respeito às contribuições destes resultados em eventuais pesquisas, constatamos que seis textos (Costa, 2022; França, 2018; Passos, 2023; Pereira, 2022; Silva, 2021; Silva, 2022) podem ser bastante úteis para se aprofundar o conhecimento sobre o tema em seus aspectos teórico-metodológicos. O primeiro deles, escrito por Silva (2021), apresenta, inclusive, quadro teórico plenamente compatível com o presente objeto de pesquisa, no tocante à leitura imagética.

Ainda em termos de compatibilidade teórica, destacamos as achegas prestadas pelos 3 artigos científicos sobre a Atitude Historiadora: Franco, Silva Junior e Guimarães (2018); Pereira e Rodrigues (2018) e Silva e Moraes (2017), contidos no trabalho de Silva (2022); e, as informações iconográficas do pintor Victor Meireles que serão bastante relevantes, apresentadas no trabalho de Costa (2022).

No mesmo sentido, o quadro teórico empregado por França (2018), se revela próximo de nosso lastro teórico quando apresenta: 1. A proposta de Barca (2012) de que o ensino de História não se traduz somente com o estudo de conteúdos, mas se relaciona com suas funções práticas; 2. Que a imagem, como fonte histórica, necessita ser explorada através de metodologias próprias; e, 3. que a fonte histórica não se constitui num fim em si mesma. Deve estar a serviço das indagações e problematizações dos alunos e professores, como sustenta Selva Guimarães (2012).

Contudo, as melhores contribuições desta revisão para quem se proponha a estudar o tema estão nos trabalhos de Passos (2023) e de Pereira (2022). No primeiro, destaca-se a concepção de Schlichta (2006) de que o professor é um mediador na leitura das imagens visto que a sensibilidade estética não é natural, mas fruto da práxis social; depois, a visão de João Francisco Duarte Júnior (2007) de que o conhecimento é resultado da relação dialética entre o que aprendemos pelo intelecto e o que experimentamos com os sentidos. Ainda segundo o autor, para vencermos um modelo de ensino-aprendizagem fundado num conhecimento objetivo

racional, os professores de História devem em suas práticas docentes, relacionar dialogicamente o mundo racional e o sensível de seus alunos, utilizando, neste caso, a arte visual como manifestação desse mundo sensível onde seu próprio autor se valeu de uma linguagem própria para comunicar. Já no segundo texto, sua importância reside na abordagem que a autora fez acerca da relação havida entre o IHGB e a AIBA na construção da identidade da nação brasileira no séc. XIX.

A revisão de literatura revelou importantes lacunas no campo da pesquisa sobre o uso de obras de arte no ensino de História e a construção da identidade nacional brasileira. A análise evidencia que, embora existam estudos que abordem o tema de forma tangencial, não há uma exploração direta e aprofundada da problemática central aqui proposta. Não foram identificadas análises sistemáticas de obras de arte do século XIX que orientem professores ou alunos a compreenderem a linguagem visual de forma a desvendar os sentidos comunicados por essas produções artísticas. Além disso, não se observaram investigações voltadas à análise discursiva das imagens relacionadas à construção da identidade nacional brasileira.

Tratando de modo mais especificado, a revisão destacou a precariedade de estudos sobre o processo de leitura das obras de arte visuais em sala de aula. Essa lacuna é especialmente preocupante, pois demonstra a ausência de abordagens práticas e metodológicas que instrumentalizem os professores no desenvolvimento de competências relacionadas à interpretação visual.

Embora muitas teses e dissertações abordem categorias como “alfabetização visual” e “letramento estético”, essas discussões geralmente permanecem no campo teórico, sem que ofereçam metodologias claras para análise e interpretação das obras ou estratégias para que professores desenvolvam essas habilidades em suas práticas pedagógicas.

Uma outra falta a ser apontada é a ausência de estudos acerca do discurso imagético. Ora, apreender os sentidos de um texto visual exige mais do que dominar a linguagem visual, dado que o sentido do dito não se encontra na própria linguagem ou na gramática, mas no discurso, que é um elemento metalinguístico (Orlandi, 2003). Sem conseguir analisar o discurso aportado nas obras visuais, não acessamos as camadas mais profundas de significado e nem conseguimos orientar reflexões para desnaturalizá-lo.

Por outro lado, não obstante a relevância do conceito proposto pela BNCC, percebemos, também, a falta de trabalhos que explorassem o *modus* de como o professor pode, por meio de fontes visuais, de maneira prática e efetiva, desenvolver a Atitude Historiadora em seus alunos, especialmente no contexto do ensino fundamental.

Diante dessas lacunas, a presente pesquisa avança significativamente, pois além de trabalhar como se deu a construção da identidade nacional brasileira por meio de obras de arte, propõe uma metodologia prática baseada em aulas-oficina que integram teoria e prática, facilitando o uso direto de imagens em sala de aula.

Além disso, oferece uma análise detalhada de cinco obras de arte do século XIX, orientando a leitura de seus elementos visuais e discursivos como materiais históricos, destacando, para além, como essas obras podem ser empregadas no desenvolvimento de competências como a Atitude Historiadora e a análise crítica de fontes, em consonância que recomendou a BNCC.

Por fim, a presente pesquisa pode contribuir para a formação docente, proporcionando ferramentas práticas e teóricas que capacitem os professores a utilizarem a linguagem visual como recurso pedagógico.

Repise-se que, sabendo ler e interpretar obras de arte visuais as quais, de *per si*, já gozam de inestimável valor artístico e cultural, o professor de História pode ampliar seu uso nas suas aulas, seja para desenvolver o sensível dos alunos, evocando emoções e provocando reflexões (Passos, 2023), seja para explorá-las como fonte histórica e/ou recurso didático.

Assegurada está, então, a relevância do presente trabalho para professores que desejam trabalhar a construção do projeto nacional brasileiro e desenvolver a atitude historiadora a partir da leitura apropriada de obras de artes plásticas, não como um texto escrito a partir de letras, frases e parágrafos, mas a partir de linhas, pontos, composição e cores.

Ademais, sua relevância se espalha para a necessidade de ampliar o ensino de História a partir de outras linguagens, explorando, neste trabalho, o potencial do letramento estético como uma abordagem pedagógica eficaz para envolver os alunos em uma análise crítica do passado.

Mas sabemos que não basta à nossa pesquisa ser relevante ou irretocável no campo teórico, é fundamental que produza resultados práticos e aplicáveis, conforme as exigências de um mestrado profissional. Este trabalho de pesquisa, assim, não se orienta à preencher o espaço hermético onde habitam alguns acadêmicos, mas é dirigido ao professor que vive outra realidade chamada prática.

A metodologia escolhida foi a da aula oficina, porquanto se revela muito eficaz em combinar elementos teóricos e práticos. Será através delas que todo esse conhecimento sobre a leitura imagética de obras de artes plásticas poderá ser mobilizado pelo professor de História em suas aulas.

Estamos convencidos de que, por meio dessas oficinas pedagógicas, os alunos podem se envolver mais ativamente no processo de compreensão histórica, e, por seu turno, assumir uma postura mais crítica e investigativa da relação passado-presente.

A escolha de uma metodologia não envolve hierarquia entre elas, mas, por sua natureza meio, essa escolha deve recair sobre aquela que possibilite ao pesquisador alcançar os melhores resultados a que se pretendeu. Não encontramos outra metodologia que nos permitisse, ao mesmo tempo, trabalhar com os alunos do 8º ano do ensino fundamental a linguagem visual; utilizar as fontes histórias imagéticas na sala; contribuir largamente para que esses alunos compreendam sobre o conceito de identidade nacional e os esforços para sua construção no Brasil pós independente, destacando o papel da cultura letrada, não letrada e das artes; e, ainda desenvolver a atitude historiadora, como sugere a BNCC.

Dos três capítulos em que estão organizados este trabalho, o primeiro, denominado *Algumas reflexões sobre o ensino de História e a BNCC* aborda algumas questões teóricas a respeito do ensino de História que lhe são latentes, fruto de relações de poder manifestas em disputas teóricas e políticas, para o fim de dar maior clareza à proposta do documento de, a partir do ensino de História, desenvolver competências e habilidades específicas nos alunos, priorizando uma preparação para a vida social.

Nele, ainda, se problematiza o significante da “atitude historiadora” trazido pela BNCC e se busca demonstrar como estudar a temática do projeto de construção da identidade nacional brasileira oitocentista a partir das artes plásticas dialoga com essa proposta e cumpre o papel de fomentar as competências e habilidades reguladas pelo documento.

No segundo capítulo, *O Projeto de construção da Identidade Nacional Brasileira na linguagem visual*, se propõe a ler e ensinar a ler as cinco obras de artes plásticas oitocentistas, dando a conhecer os elementos visuais próprios dessa linguagem e analisá-las sob o viés ideográfico e discursivo.

Através da análise ideográfica, pudemos ler, as cinco obras de arte em destaque, extraíndo de cada uma delas 1) a temática; 2) a hierarquia visual (que nos dá a ordem das informações transmitidas) a partir da disposição de planos, centralidade, composição e luz focal; 3) as emoções transmitidas através das cores e da força e/ou extensão das pinceladas do artista; e, 4) as oposições de ideias por meio do contraste do claro e escuro. Já através do método foucaultiano se verifica ser as mesmas obras plásticas materialidade ancoradora de discurso. Por elas, nos foi dado a saber sobre a regularidade discursiva do protagonismo/superioridade do europeu frente aos índios e negros no processo de construção de nossa identidade nacional.

No terceiro capítulo, *Aula oficina e seu papel de reunir teoria e prática*, a abordagem consiste em como, de fato, os professores de História podem aplicar esse conhecimento em sua prática docente. Demonstra-se como a aula oficina é versátil em combinar teoria e prática e como essa metodologia pode ser um instrumento capaz de transformar o aluno em um participante ativo na construção do conhecimento histórico. É nesse capítulo onde se demonstra como a aula oficina, além de servir ao fim da alfabetização estética e da análise aprofundada das imagens como fontes históricas, também é eficaz para desenvolver o significativo da atitude historiadora postulada pela BNCC.

A pesquisa nos permitiu concluir que a alfabetização estética de alunos do 8º ano do ensino fundamental durante aulas oficinas, se mostra altamente eficaz para possibilitar o trabalho com fontes históricas imagéticas, tendo o necessário para desenvolver uma compreensão mais aprofundada do conceito de identidade nacional e dos esforços para sua construção no Brasil pós-independência.

A abordagem dada à questão, destaca o papel crucial da cultura letrada e não letrada, e das artes, na formação da identidade brasileira. Simultaneamente, a metodologia da aula oficina demonstra-se apta para desenvolver nos alunos a atitude historiadora preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incentivando a investigação, a reflexão crítica e a contextualização histórica.

2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC

Não assiste razão a quem queira pensar numa aula de História sem que, antes, procure alinhar sua prática docente à reflexões sobre o próprio conceito de ensinar História.

Há uma série de questões epistemológicas axiais que se assentam, por exemplo, no *quê*, *por que*, *para que* e no *como* se ensinar História que não devem ser relegadas. Não se fala aqui, da escolha, em si, do conteúdo que o professor faz previamente às aulas e nem dos recursos metodológicos que constarão no planejamento correspondente. É mais amplo. A questão é pensar no currículo, nas tessituras que levaram a sua confecção e na conferência do seu caráter normativo pelo Estado.

O presente escrito não se presta a pensar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)³ ao viés de qualquer juízo de valor mas busca, tão somente, o juízo de fato. O que se pretende é, em sentido mais amplo, refletir sobre algumas questões teóricas a respeito do ensino de História

³ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

que lhe são subjacentes, fruto de disputas teóricas e políticas, para o fim de dar maior clareza à proposta do documento de, a partir do ensino de História, desenvolver competências e habilidades específicas nos alunos, priorizando uma preparação para a vida social.

Em sentido mais estrito, o que se quer é problematizar a significante da “atitude historiadora” trazido pela BNCC e demonstrar como estudar o *projeto de construção da identidade nacional brasileira oitocentista a partir das artes plásticas* dialoga com essa proposta e cumpre o papel de fomentar as competências e habilidades reguladas pelo documento.

Não se pode evitar, com isso, que, conhecendo as questões teóricas que envolvem o currículo nacional, alguns professores, a partir de suas próprias perspectivas teórico-metodológicas, lhes ofereçam resistência velada aos seus comandos, ressignificando suas finalidades, conteúdos e metodologias para o ensino de História.

2.1. A BNCC como fruto de relações de poder

Em sendo uma base curricular com o fito de unificar os conteúdos e os procedimentos disciplinares da educação básica brasileira, a BNCC foi fruto de uma disputa política, de uma prática de representação e de poder para legitimação de alguns conhecimentos⁴.

Decorrente da participação de diferentes atores, como governo, especialistas, professores e grupos de interesse mercadológico, tecnicistas e outros tantos, as decisões sobre quais temas e eventos históricos seriam incluídos ou excluídos do currículo refletem as visões políticas e ideológicas dominantes em determinados momentos históricos. A BNCC, como qualquer outro currículo, não goza de neutralidade.

Os conteúdos que compõem a grade curricular de História podem até, ao primeiro momento, ser entendidos como naturalizações sem qualquer indicação às relações de poder havidas, mas legitima o *status quo*, e serve aos silenciamentos ou apagamentos de narrativas historicamente excluídas (Gabriel, 2019).

2.2. As versões da BNCC e o ensino de história

⁴ RALEJO. Adriana Soares. MELLO. Rafalela Albergaria. AMORIM. Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056, 2021, p. 3.

O processo de criação da BNCC se estendeu de 2015 – com a Portaria 592 do Ministério da Educação, a qual estabeleceu a Comissão de Especialistas para a elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, incluindo participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) – a 2017, com a aprovação e homologação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, parecer 15/2017 e Resolução 2/2017, ficando para dezembro de 2018 a homologação do texto do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Houve três versões da BNCC que retomaram discussões antigas e recentes.

A primeira versão, dizem Pereira; Rodrigues, (2018, p. 72) que:

em alguma medida, desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, não problemáticos, na história.

A BNCC, nessa sua primeira versão, havia privilegiado mais do que os conteúdos sobre a Europa ou nela centrados, exsurgiram as relações de identidade e alteridade com uma dada cultura e de continuidade e ruptura com um dado tempo⁵

A proposta de se pensar o ensino de História como sendo bem maior do que reproduzir, no chão da sala, fatos da história europeia, sua temporalidade quadripartite e sua continuidade “civilizatória” de modo a fadar todos os outros a uma não História ou a uma História de segunda categoria, ganhava corpo na primeira versão do documento curricular brasileiro, muito embora tais discussões teóricas já estivessem na pauta de historiadores desde as primeiras décadas de do século XX⁶.

Essa base curricular seria a garantia de direitos de aprendizagem: direito à memória, à justiça, a conhecer suas referências e seus pertencimentos, a se reconhecer no interior de uma história e de uma memória, a partilhar lutas, vidas, práticas políticas e culturais, a aprender sobre si mesmo e os outros, a aprender sobre sua ancestralidade, suas identidades. (Pereira; Rodrigues, 2018).

Esta perspectiva compreendia que a força das tradições intelectuais da História eurocêntrica conserva uma perspectiva excludente por envergar uma suposta superioridade quanto às nossas heranças negras e indígenas, por exemplo, fazendo-se necessário o

⁵ PEREIRA, N. M., & RODRIGUES, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(107), p. 7.

⁶ NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasil e História, v. 13, nº 25/26, p. 151.

desvencilhamento dela não apenas da lista de conteúdos, mas também das abordagens das narrativas e dos objetivos do ensino de história⁷.

Quanto a segunda versão da BNCC apresentada ainda em 2016, observa-se o seu retorno à lista de conteúdos bem definidos, que, na perspectiva de Teixeira e Pereira (2016), conservava-se o privilégio europeu, os preconceitos e a desatualização historiográfica.

Para críticos dessa versão, a eleição de determinados conteúdos como indispensáveis e, ao mesmo tempo sem problematização e sem nenhum sentido em relação ao tempo presente, “deixa de renovar tanto o campo teórico da escrita da história quanto as competências intelectuais – ou, ainda, a própria dimensão cidadã – possíveis de serem exploradas com diversos conteúdos” (Pereira; Rodrigues, 2018).

A questão é que a escolha desses conteúdos que privilegiam a Europa e sua história como modelo universal se liga a uma concepção de História que se materializou no século XIX, como sendo o estudo das leis que determinaram a marcha civilizatória da Europa, e seu progresso humano e, em contraponto, a decadência dos povos não europeus. Essa concepção de História não privilegia outras experiências humanas no presente.

As críticas à segunda versão do documento curricular nacional ainda eram mais profundas. Segundo Pereira; Rodrigues (2018), a perspectiva do documento partia do princípio de que era possível, teórica e qualitativamente, ensinar “toda a história” definida por eles como o conjunto de todas as experiências humanas. E, desse modo, não se ensinaria que a escrita da História é feita de uma escolha política de recortes, tal como o é o próprio currículo.

Noutro dizer, acreditar ser possível ensinar “toda a história” não apenas toma os conteúdos de História sem qualquer problematização, pois os desconsidera como objeto de escolhas múltiplas que se estendem do pesquisador ao governo, como também perde de ensinar que o passado é algo importante para pensar as disputas sociais e políticas do próprio presente.

A referência eurocêntrica e conteudista tomada por essa versão da BNCC não se compatibiliza com discussões nas salas de aula que trouxessem maior representatividade dos negros, índios ou outros povos tidos por inexpressivos por ocasião de seu “fracasso civilizacional”.

Por conta da proposta desse modelo de documento, o ensino de história serviria ao apagamento e silenciamentos de outras tantas narrativas tais como aquelas que procurassem dar maior visibilidade às mulheres ou a grupos de orientação sexual diversa. Um passado sem

⁷ PEREIRA, N. M., & RODRIGUES, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(107), p. 8.

problematização não guarda relação com as questões próprias do presente e este não lhe dirige qualquer questionamento útil.

Avançando para o que dispõe a terceira versão da BNCC, que foi apresentada e homologada em 2017, ela manteve as unidades temáticas conteudista para o Ensino Fundamental, configurando movimento de permanência na política curricular⁸, mas por outro lado, fez opção pelo ensino de conteúdos como competências e habilidades, acolhendo uma tendência já inaugurada nos anos de 1990 por meio da Pedagogia das Competências⁹.

A escolha por tal modelo de estruturação curricular refletiu a vitória de uma concepção utilitarista de ensino e se fundamenta numa disputa pela definição do papel social da educação¹⁰.

Essa questão merece um certo destaque para melhor compreensão do currículo nacional ter optado pelo desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

Diz Souza (2018, p. 80,81), que:

Enquanto movimentos sociais e alguns grupos intelectuais têm defendido uma educação voltada à formação humana e crítica das crianças e jovens, há mais de uma década, pelo menos desde o surgimento do movimento todos pela educação, grupos ditos filantrópicos têm representado e difundido ideias que representam interesses de grandes corporações empresariais, e direcionam o debate no sentido de uma educação que forme cidadãos preparados para adaptar-se às exigências do mercado e, ao mesmo tempo, veem na educação um nicho de mercado com grande potencial de lucratividade, seja pela difusão de materiais educativos, seja pela própria oferta de educação privada, que tem crescido no mesmo ritmo em que se torna cada vez mais precária a oferta da educação pública no país.

Assim, o interesse dessa tendência é formar o aluno cidadão, consumidor, integrado ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua de novas tecnologias¹¹.

Quem se aproxima desse pensamento de função social do ensino da História é Laville (1999) que, avaliando a mudança de narrativa histórica no pós-guerra, defende que o ensino de história ganhou essa dimensão social e deve, portanto formar indivíduos independentes e críticos com capacidades intelectuais e afetivas adequadas, conduzindo-os a trabalharem com

⁸ RALEJO, Adriana Soares. MELLO, Rafalela Albergaria. AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056, 2021, p. 9

⁹ SCHMIDT, Maria A. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015, p. 95)

¹⁰ SOUZA, Éder Cristiano. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. *REH. Ano V*, vol. 5, n. 10, jul./dez. 2018. p. 82.

¹¹ BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018. p. 143.

conteúdos históricos que sejam abertos e variados, contrastando com a abordagem de conteúdos fechados e fixos como ainda são com frequência as narrativas que suscitam disputas¹².

O documento curricular nacional apresenta dez competências gerais a serem abordadas por todas as disciplinas, sete competências específicas para as áreas das ciências humanas e nove competências específicas para a História.

Essa competência é definida pela própria BNCC como sendo a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”¹³

Não há margem para duvidar de que o ensino de competências e habilidades, elegido pela BNCC trata basicamente de se ensinar atividades operatórias de modo a instrumentalizar os conhecimentos com a finalidade de apropriar-se de determinadas operações úteis para a vida em sociedade¹⁴.

Tal proposta, diga-se, não foi uma inovação dos profissionais que integraram a comissão de elaboração do texto da BNCC, mas já é discutida desde a década de 1950 no Brasil pela influência da pedagogia da Escola Nova. Já se fazia constar no decreto n. 34.638, da Diretoria do Ensino Secundário da Educação, de 1953, que a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária tinha como um de seus objetivos tornar o ensino mais eficaz e com maior sentido social¹⁵.

Como meio de corrigir uma perspectiva de passado sem qualquer problematização, sem diálogo com as questões ligadas ao presente, a terceira versão da BNCC busca a compreensão da história como construção de narrativas as quais serão selecionadas para estudo ao critério do historiador:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance

¹² LAVILLE, Chistian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, 1999, p. 137.

¹³ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. p. 8

¹⁴ SOUZA, Éder Cristiano. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. REH. Ano V, vol. 5, n. 10, jul./dez. 2018. p. 83.

¹⁵ SCHMIDT. Maria A M D S. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. Revista História da Educação – RHE. V. 16, n. 17, 2012. p. 82.

de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica (BRASIL, 2017, p. 397).

Com esse fim, a BNCC trouxe, em sua versão final, o conceito de “atitude historiadora” pela qual se busca promover uma compreensão crítica e reflexiva do passado, por meio do uso da prática historiográfica profissional nas aulas de história.

2.3. A significante da *Atitude Historiadora*

A atitude historiadora, segundo a BNCC, envolve uma postura investigativa diante dos fatos históricos, considerando a multiplicidade de fontes e perspectivas. Isso significa que o estudante é estimulado a questionar e problematizar o conhecimento histórico, buscando diferentes pontos de vista e levando em conta a diversidade de experiências e narrativas.

O processo da “atitude historiadora” envolve etapas importantes, como identificação, comparação e contextualização, interpretação e análise de uma fonte para compreensão do evento histórico em questão.

Na fase da identificação, os estudantes são incentivados a reconhecer e selecionar as fontes históricas relevantes para a compreensão de um determinado período ou evento. Isso envolve a habilidade de identificar documentos, testemunhos, imagens e outros tipos de evidências que possam fornecer informações sobre o passado.

Após a identificação das fontes, os estudantes são desafiados a realizar comparações entre elas. Essa etapa visa ampliar a compreensão dos eventos históricos por meio da análise de diferentes perspectivas e narrativas. Os estudantes são incentivados a comparar as informações contidas nas fontes, identificar pontos de convergência e divergência, e refletir sobre os possíveis motivos dessas divergências.

A contextualização é outra etapa essencial do processo da atitude historiadora. Nessa etapa, os estudantes são orientados a compreender o contexto histórico em que os eventos ocorreram. Isso envolve a análise das condições políticas, sociais, econômicas e culturais da época, bem como a consideração dos valores, crenças e práticas que influenciaram os atores históricos.

Além disso, a contextualização também se estende à conexão entre o passado e o presente. Os estudantes são incentivados a refletir sobre as implicações dos eventos históricos nas sociedades atuais e a compreender como determinadas inquietações presentes se relacionam com eventos históricos.

A interpretação consiste em atribuir sentido e significado às fontes históricas e aos eventos em estudo. Os estudantes são desafiados a analisar as informações disponíveis, considerar diferentes perspectivas e construir interpretações fundamentadas. Essa etapa envolve a capacidade de analisar as evidências, e identificar, conforme o caso, padrões, relações de causa e efeito, visão de mundo, temporalidades, motivações dos atores históricos e possíveis significados subjacentes aos acontecimentos.

Na etapa concernente à análise, por sua vez, está relacionada à decomposição dos elementos presentes nas fontes históricas. Os estudantes são estimulados a examinar os detalhes, identificar os elementos-chave, analisar o contexto e compreender as nuances e complexidades dos eventos em estudo. A análise envolve a identificação de aspectos como valores, ideologias, interesses políticos e econômicos, cultura e empatia histórica.

O professor tem, ainda, condições de trabalhar conceitos de segunda ordem a exemplo de compreensão, evidência, inferência e narrativa¹⁶, que permitem uma análise mais profunda e crítica dos acontecimentos históricos.

Ao adotar a atitude historiadora, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades de pesquisa, análise e interpretação, utilizando diferentes fontes históricas, como documentos, testemunhos, imagens e obras artísticas. Além disso, são estimulados a reconhecer a importância do contexto histórico na formação e/ou compreensão das sociedades.

Essa abordagem mais crítica e reflexiva contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de compreender a complexidade dos processos históricos e de tomar decisões informadas no presente. Além disso, a atitude historiadora trazida pela BNCC pretende valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de vozes, permitindo que diferentes narrativas históricas sejam consideradas e debatidas.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva da atitude historiadora requer uma formação adequada dos professores e a disponibilidade de recursos didáticos que possibilitem a aplicação das teorias da História de forma significativa. Além disso, é necessário um ambiente escolar que valorize o diálogo e a participação ativa dos estudantes, para que possam expressar suas próprias interpretações e construir conhecimento histórico de forma colaborativa.

Não se olvida das muitas críticas que se lançam à versão homologada da BNCC. Sustentam Pereira; Rodrigues (2018), que o documento não atenta para elementos conflitivos do processo de construção da aprendizagem histórica, tornando as aulas de História em um

¹⁶ BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

microlaboratório da História profissional. Diz, ainda que os mecanismos de produção de conhecimento pela “atitude historiadora” não dialogam com a memória nem dos estudantes e nem dos professores, desconsiderando os seus saberes e as questões das comunidades onde vivem para a construção do conhecimento histórico.

Nesta visão, a “atitude historiadora” não atenderia à noção de “cultura escolar” considerada como o “conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob forma de tradições” (Schmidt, 2012, p. 76). Essa cultura escolar está presente na comunidade escolar e que integra o que a autora denominou de “textos invisíveis”.

Pereira; Rodrigues (2018) continuam sua crítica ao argumento de que o ensino de História na escola não pode ser reduzido a uma transposição da pesquisa que é realizada nas universidades e nem deve corresponder a uma simplificação de seus saberes. A transposição de que tratam os autores foi definida por Chevallard (2000) como transposição didática¹⁷.

Souza (2018, p. 57), por seu turno, vê como negativa a adoção, pela BNCC, do modelo de ensino como instrumental para a vida social e a lógica de mercado quando diz expressamente que:

tanto as competências gerais e específicas, quanto a noção de “atitude historiadora” presentes na BNCC, têm por fundo uma concepção de educação na qual o sentido humano da formação é esvaziado, pois o foco situa-se sobre a preparação dos indivíduos para a vivência social, sem um aprofundamento da ideia de formação humana.

Não menos contundente é a crítica de Santos (2021) que acusa a BNCC de ter se afastado dos objetivos formativos da disciplina (o *por que* e *para que* ensinar história) para privilegiar, tão somente para a questão da maneira de ensinar (o *como* ensinar História), podendo a atitude historiadora ser vista como o expoente máximo dessa verdade.

É um terreno de disputas, de alianças, de ganhos e perdas, de concessões e reparações. São questões importantes de mais para que se recolham ao exílio. A BNCC se propôs à conciliação em trazer a significante da atitude historiadora e como cediço, ao conciliar, as partes envolvidas sempre perderão alguma coisa para poder ganhar outra.

2.4. Da resistência velada

¹⁷ CHEVALLARD, Yvez. La transposición didáctica. Buenos Aires: Aique, 2000.

Reafirma-se que não se trata de ser favorável ou contrário à BNCC, mas de compreendê-la como fruto de uma relação conflituosa de múltiplos interesses, sejam políticos, técnicos, econômicos ou acadêmicos. E, nessa condição, poderá carregar consigo contradições, falhas, impropriedades ou desvios à vista dos mais diversos interesses que não se viram representados pelo currículo comum nacional.

No mesmo passo em que se reconhece o caráter normativo do documento que vincula nossa prática docente, não se prega uma obediência cega e sem maiores problematizações. Noutro dizer, nas lacunas teóricas e/ou metodológicas que se consiga visualizar, o professor de História terá um terreno fértil para adequar sua prática de ensino às crenças epistemológicas da ciência histórica que lhe forem de domínio.

Não se pode esquecer que o professor de história faz uma (re)construção do currículo ao transformar o saber histórico em saber pedagogicamente transmissível a partir de determinantes epistemológicos que impregnam sua ação. Assim, o professor se apropria do currículo (que é uma construção humana e fruto de disputas) e o transforma, distorce, reinterpreta e o reelabora porque sua própria prática docente também se situa numa esfera de poder¹⁸.

Essa “resistência velada” ganha seus contornos todos os dias no chão da sala. Sua prática forma estruturas de pensamento, permite leituras da realidade, desenvolve consciências históricas à imagem e semelhança das crenças teóricas envergadas por seus professores. Pode-se, disso, afirmar que os alunos se parecem mais com seus professores do que com os seus currículos.

Seja como for, a prática docente tem que trazer um ponto de partida, que nesse caso, é o documento normativo vigente. Por isso, o presente estudo e o produto dele decorrente procurará nele se pautar sem prejuízo das finalidades teóricas que se lhes queiram dar, pois reputamos permitido fazer tudo o que o documento não proíba expressamente ou que não lhe seja contraditório.

2.5. O projeto de construção da identidade nacional brasileira oitocentista a partir de obras de artes plásticas e a BNCC

¹⁸ FELGUEIRAS, Margarida Maria Louro. O Ensino da história em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicos e condicionamento político no trabalho docente. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (7):91-105, abril, 2000. p. 102, 103.

A proposta de se estudar, a partir de obras de artes plásticas, a identidade nacional brasileira como sendo fruto de um projeto narrativo elaborado pela elite local do século XIX, trazendo consigo, por isso mesmo, a intenção de naturalizar sua interpretação do passado pelas necessidades de seu presente, negando a participação dos negros e os índios tais quais existiram, se alinha ao que diz a BNCC, tanto no conteúdo quanto no *modus*.

A BNCC traz no componente curricular de História para o 8º ano do Ensino Fundamental a unidade temática denominada *O Brasil no século XIX*, cujo objeto de conhecimento a ser destacado é *A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil*, e a habilidade correlata é consta em (EF08HI22) *Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX*.

Há mais. A incorporação de obras de artes plásticas nas aulas de História é uma estratégia pedagógica que promove uma profunda conexão entre a apreciação artística e o pensamento histórico. Essa abordagem estimula os alunos a adotarem uma atitude historiadora, tal como proposto pela BNCC, desenvolvendo habilidades de análise, reflexão crítica e compreensão contextualizada do passado.

Em concreto, tal prática promoverá a apreensão do conceito de fonte histórica e sua análise crítica pelo aluno. Ao considerar que tais obras de arte refletem a visão e a perspectiva de seus criadores em relação a um determinado período, no caso, o início do século XIX com todas as questões que envolveram o Brasil pós-independência, por sua análise, os alunos serão incentivados a adotar uma atitude crítica, questionando a autenticidade, o contexto e a intenção do artista. Eles aprenderão a investigar, refletir e interpretar os elementos visuais, como cores, formas, símbolos e mensagens contidas nas obras, avaliando, ainda, sua confiabilidade e relevância como evidências históricas.

Tomemos, por outro lado, a compreensão contextualizada que decorrerá da referida prática docente. O estudo das obras de arte plástica permitirá aos alunos compreenderem os contextos históricos nos quais elas foram criadas. Ao analisar o estilo artístico (Romantismo), as temáticas abordadas e as influências culturais e sociais presentes nas obras, os estudantes serão capazes de contextualizá-las dentro de seu período histórico. Isso estimulará a compreensão mais profunda dos eventos e das características da época, desenvolvendo a habilidade de relacionar as obras de arte com o contexto histórico no qual estão inseridas e as extensões para fora dele.

Acredita-se que o aluno do 8º ano após a intervenção proposta será capaz de reconhecer as múltiplas perspectivas históricas. Como se sabe, cada obra de arte é uma manifestação única

da visão do artista. Ao analisar diferentes obras e artistas variados, os alunos serão incentivados a reconhecer as múltiplas perspectivas históricas. Eles compreenderão que a História é construída a partir de diversas narrativas e interpretações, o que ampliará sua capacidade de lidar com a complexidade e a diversidade do conhecimento histórico.

Os alunos terão o domínio de que as obras de arte em questão são representações visuais da elite socioeconômica de então – seja ligada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) seja afeita à Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) – e dos artistas viajantes, sobre aquele momento histórico de necessidade de construção de um ideário nacional. Daí, poderão aprender como o conhecimento histórico reflete, de alguma maneira, intencionalidades, subjetividades, escolhas, recortes e relações de poder.

Ao conseguir questionar as narrativas históricas dominantes, os alunos serão incentivados a refletir criticamente sobre como o passado é representado e a considerar diferentes vozes e experiências históricas que podem ter sido negligenciadas ou marginalizadas e, a partir disso, compreender as narrativas presentes e seus desdobramentos.

Não se pode minimizar a possibilidade de que tal exercício na sala de aula, ao tomar as questões sociais, econômicas e políticas que envolvem a construção da identidade nacional brasileira, estimule os alunos a refletir sobre sua própria cidadania e a participar ativamente da sociedade. Eles deverão ser encorajados a se envolverem em discussões sobre temas relevantes, a expressarem suas opiniões e a buscarem soluções para os desafios contemporâneos. A BNCC ressalta a importância da educação para a formação de cidadãos críticos, éticos, responsáveis e comprometidos com o bem-estar social.

É possível que a intervenção proposta neste trabalho contribua para promover uma formação integral dos alunos, que vai além das competências técnicas voltadas para o mercado de trabalho. Essa abordagem busca desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, bem como o pensamento, a cidadania ativa, o respeito à diversidade cultural e a compreensão da complexidade histórica e social.

3. O PROJETO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA NA LINGUAGEM VISUAL.

Ao intitular esse capítulo como “o projeto de construção da identidade nacional brasileira na linguagem visual” estamos considerando dois pressupostos importantes. O

primeiro é o de que as nações, como já destacado por Anderson (1989), são inventadas; o segundo, é o de que a linguagem visual teve especial participação nesse processo brasileiro.

O termo invenção utilizado por Anderson (1989), não estabelece relação com uma ideia de falsear a realidade mas tão somente se opõe a uma ideia de identidade nascida naturalmente. Esse processo de invenção de uma nação não se elabora, apenas, a partir de decretos e/ou normas políticas, mas também por meio de valores simbólicos e culturais que são escolhidos para destacar, diferenciar dos outros, valorizar características ou momentos de seu passado. Escolhe-se elementos, omitem-se outros para homogeneizar, para criar uma “verdade” que passa a ser própria e distinta daquelas outras verdades identificadoras dos demais.

O processo de construção de uma identidade nacional necessita, por outro lado, criar o consenso entre seus “nacionais”, criar neles uma imagem, uma identificação, um sentimento de pertencimento. Os elementos homogeneizantes precisam circular, contar, identificar, convencer e serem apropriados pelos indivíduos.

Noutro dizer, como a criação da identidade nacional não se apoia apenas em uma realidade objetiva, mas no consenso social construído por meio de representações simbólicas, a pintura histórica, como bem pontuou Vejo (apud VENÂNCIO, 2008), é capaz de dar forma a esses relatos até torná-los palpáveis, “reais”.

Uma nação, continua Vejo (apud VENÂNCIO, 2008), se expressa pelos costumes, literatura e artes e é através deles que se constrói o imaginário coletivo. Portanto, ao se buscar rastrear o processo de invenção nacional, são esses os objetos que devem ser investigados.

No caso do Brasil, não houve desvios desse entendimento. A pintura do século XIX, foi uma ferramenta fundamental na invenção de sua identidade nacional, estruturada em narrativas e imagens que moldaram o imaginário coletivo e consolidaram a percepção de uma nação brasileira distinta.

No processo de ruptura com a condição colonial, o Brasil enfrentava o desafio de consolidar uma identidade que se diferenciasse da do colonizador português. Assim, as primeiras décadas do século XIX foram marcadas por esforços para criar uma identidade nacional brasileira única e positiva. Nesse contexto, era necessário estabelecer hábitos, valores culturais e heróis nacionais que simbolizassem o “novo” brasileiro.

A pintura foi, portanto, essencial para formar uma memória coletiva visual que traduzisse a nova nação em imagens reconhecíveis. A produção de imagens pictóricas e iconográficas financiadas pelo Governo Imperial serviu para consolidar esse imaginário de nação brasileira, configurando-a como uma criação visual, uma “invenção” capaz de ser apropriada pela coletividade.

As imagens geradas por artistas da época não apenas registravam eventos históricos ou cenas do cotidiano, mas também foram intencionalmente elaboradas para reforçar o que Vejo (apud VENÂNCIO, 2008) denomina “pedagogia civilizatória”. Essas obras sugeriam que o Brasil civilizado resultava, em grande parte, da ação civilizadora europeia, colocando os colonizadores portugueses como os grandes responsáveis pela estruturação e progresso da sociedade brasileira.

Esse tipo de representação enaltecia a presença europeia e reforçava uma narrativa em que negros e indígenas eram relegados a papéis subalternos ou secundários, em uma tentativa de criar uma hierarquia visual que legitimasse a supremacia branca europeia dentro do ideário nacional.

A importância dessas pinturas para a construção da identidade brasileira é refletida em sua permanência no imaginário popular, especialmente entre os brasileiros escolarizados. Essas imagens, reproduzidas em livros didáticos e preservadas em museus, passaram, como destacou Venâncio (2008), a constituir a “verdadeira” imagem da história nacional.

Esse fenômeno ilustra como as artes plásticas do século XIX não foram apenas registros, mas instrumentos de invenção e legitimação de uma identidade nacional idealizada e hierarquizada, que, mesmo sendo uma construção, se tornou uma “realidade” aceita e enraizada na memória coletiva (Venâncio, 2008) através de linguagem visual.

Ora, o estudo da construção da nação brasileira por meio da produção imagética do século XIX não ignora as diversas contribuições de intelectuais, literatos, artistas e instituições que ajudaram a forjar um imaginário coletivo para o país, a partir da invenção de valores identitários.

A literatura teve um papel importante nesse processo, com a temática indianista de José de Alencar e o tom nacionalista de Gonçalves Dias; já o IHGB incentivou a produção intelectual para construir uma ideia de Brasil, contando com nomes como Francisco Adolfo de Varnhagen, Domingos Gonçalves de Magalhães, José Honório Rodrigues e Manuel de Araújo Porto-Alegre (Barbato, 2016). Da mesma forma, a AIBA (Academia Imperial de Belas Artes), patrocinada, assim como o IHGB, por Dom Pedro II, estimulou a criação de obras específicas que enaltecessem a história e a cultura nacional, propondo uma representação visual de símbolos que refletissem o ideal de uma nação independente e unificada (Schwarcz, 1998).

Muitos artistas, como Debret, Almeida Júnior, Agostinho José da Mota, Victor Meirelles, Rodolfo Amoedo, Pedro Américo, Henrique Bernardelli, Oscar Pereira da Silva, João Zeferino da Costa, Belmiro de Almeida e Delfim da Câmara, produziram, com o apoio do governo imperial, obras icônicas que eternizaram episódios históricos e figuras heroicas.

Entre as mais conhecidas obras, destacam-se *Fala do Trono* (1873), *O Grito do Ipiranga* (1877) e *A Batalha do Avaí* (1877), de Pedro Américo, bem como *A Primeira Missa no Brasil* (1860), *Moema* (1866), *A Batalha dos Guararapes* (1879) e *A Batalha Naval do Riachuelo* (1883), de Victor Meireles.

Em que pese as tantas contribuições para a construção de nossa nacionalidade, nosso recorte de estudo atenta para o papel das artes plásticas do século XIX nesse processo. Tal recorte se concentra em cinco obras de arte visuais que, embora não estejam entre as mais populares e nem apresentem uma unicidade temática originária, oferecem uma oportunidade de análise aprofundada do discurso identitário de superioridade europeia sobre indígenas e negros na formação da nacionalidade brasileira, pela maneira particular com que materializam esse discurso.

As obras escolhidas incluem a visão de um viajante europeu sobre o cotidiano, a perspectiva de um artista francês da missão artística sobre as temáticas festa e política, a interpretação de um sergipano acerca de um romance indianista que funda o mito originário do Brasil (Alencar, 2021) e a representação de um brasileiro sobre um tema religioso, todas elas unidas pelo discurso que envergam.

Não optamos por obras que focaram na construção de heróis ou figuras icônicas da nação, mas por aquelas que apresentam elementos identitários brasileiros por meio da presença de brancos, índios e negros.

Nas obras *Negros Lutando*, de Augustus Earle, e *Dia d'Entrudo*, de Debret, são explorados os elementos branco e negro; em *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meireles, observa-se a interação entre branco e índio; em *Peri e Ceci*, de Horácio Hora, destacam-se os elementos índio e branco; e no *Pano de Boca*, de Debret, temos a presença do branco, negro e índio.

Ademais, as referidas obras de arte pertencem à mesma Formação Discursiva e estão unidas pelo conjunto de regularidades e repetições enunciativas que conferem sentido ao que disseram, de modo que passaram a compor nossa amostra representativa de análise.

Ainda que por cautela, atentemos que, para a questão discursiva, não é só o que se diz que significa, mas também o quem diz, o como se diz e o de onde se diz guardam especial relevância. Tomemos a exemplo as obras que trazem o negro em primeiro plano, ocupando quase toda a composição da tela sem, contudo, conferirem aos escravizados um papel de destaque no processo de construção nacional, como seria possível imaginar se lêssemos apenas a iconografia das obras.

3.1. Aspectos teóricos da Linguagem visual e do Discurso Imagético

Mas afinal, o que tem pra se ler numa imagem? A resposta não se dá sem as tantas discussões nos campos especializados de estudos em que, ora a semiótica, ora a linguística reclame pra si algum prestígio nesse movimento. Isso se dá porque a imagem, tal como um texto escrito, se vale de um arranjo de signos chamado de linguagem para produzir sentido.

Temos por linguagem a capacidade humana de se comunicar a partir de sinais que poderão se materializar das mais diversas formas como fala, escrita, gestos, sons ou mesmo imagens. Neste sentido, a linguagem também assume um caráter social e cultural visto que é por meio dela que os homens registram suas ações, transmitem seu aprendizado e se constituem como sujeitos sociais e produtores de cultura.

A forma da linguagem mais sistematicamente difundida é, sem dúvida, a verbal-escrita, não podendo, por isso, se conferir a ela qualquer grau de superioridade sobre as demais. A verdade é que somos visuais e, que toda linguagem existente foi precedida por uma experiência visual de observação da natureza para a criação de seus símbolos. Diga-se que a linguagem visual humana com as pinturas nas rochas é anterior à linguagem escrita.

Como mecanismo criado pelo homem para se comunicar e representar o mundo, a linguagem visual é uma prática social significante, produtora de sentido para o indivíduo e para a coletividade a que se destina, de modo que tanto quem a produz como aquele a quem se destina devem dominar um “vocabulário” ou um conjunto de “regras e princípios gramaticais” para que a comunicação aconteça.

Desse modo, linguagem visual tal como as demais linguagens detém materialidade significante e, por tal, tem o condão de manifestar discursos, visto que a própria imagem é discurso. (Orlandi, 2013)

As imagens, desde quando são produzidas pelos homens, sistematizam sua visão e compreensão sobre os objetos e temas de que tratam, moldando, assim, a forma de como os sujeitos instituem e transmitem os seus valores e (res)significando suas práticas ao longo da história. Dessa maneira, não se pode reduzir os discursos imagéticos à compreensão do conjunto de signos que encerra em si, porquanto são, nas palavras de Foucault, (2007, p. 55):

práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

A existência desse “mais” a que Foucault (2007) fez menção, confirma que analisar os discursos é uma tarefa mais ampla que analisar os signos constituintes da linguagem a qual, por

sua própria natureza, é incapaz de tudo dizer e de tudo significar (Pechêux, 2018). Para a linguagem, verbal ou não, o silêncio nada significa porque não está no signo, mas, para a Análise do Discurso, o silêncio também traz efeito significante. A escolha do que se disse denotou no silenciamento de tudo o mais que ficou por dizer e, analisar em conjunto o dito e não-dito proporciona especial significação do discurso. Assim, a problemática do discurso está para além da linguística.

A imagem também, por incompleta e incapaz de tudo dizer, nos exige interpretação para que lhe supramos as faltas; e, como uma moeda, também revela suas duas faces: a do sentido e a da interpretação.

Talvez agora as razões pela escolha de um movimento que promova a leitura imagética a partir do viés discursivo pareça mais clara. É uma metodologia mais complexa com possibilidade de colher dela maiores resultados.

É bem sabido de que esse interesse por outros signos que não os linguísticos, não é tão recente assim, podendo ser ele encontrado já nos anos de 1950, na França, no processo de ruptura com estruturalismo e do interesse pelo ideológico da língua.¹⁹ Faça-se a menção dos estudos semiológicos de Barthes e a sinalização de Pêcheux sobre a possibilidade de se analisar imagens sob esse viés, embora nunca o tenha feito.²⁰

Mas é nas contribuições de Foucault sobre a análise do discurso imagético que tiraremos nosso proveito teórico, pelo que lhe daremos maior atenção a partir desse momento.

É amparado nos pressupostos do discurso desse filósofo francês que este capítulo vai se dedicar a compreender como a análise de obras plásticas produzidas no século XIX revelam sentido sobre o projeto de construção da identidade nacional brasileira.

Passemos à estruturação do raciocínio.

Em sendo a construção imagética manifestação de uma linguagem, constituída de seus próprios signos, é ela própria detentora das condições formadoras de discursos, de modo que é possível conhecer e descrever os enunciados nela presentes (Foucault, 2007).

Um outro pressuposto Foucaultiano trata sobre os sistemas de controle da circulação dos discursos. Ele considera que, independentemente da materialidade em que os discursos estejam manifestados, para que eles alcancem uma ampla circulação na sociedade, precisam submeter-se a um processo de seleção, interdição e autorização por meio de sistemas de controle e distribuição social (Foucault, 2014). Assim como existe um poder exercido sobre o que pode

¹⁹ Cf. Além dos Limiares do Texto Verbal: Imagem e Cor em a Agonia de um Partido, de Welisson Marques.

²⁰ Pêcheux não analisou nenhuma imagem a partir do Discurso mas mencionou essa questão em um de seus últimos escritos, *O papel da memória*, de 1983.

ou não ser dito nas produções discursivas verbal/escrita, Foucault também enfatiza a existência de controle semelhante sobre o que pode ou não ser representado imagetivamente.

Desta forma, dada a microfísica do poder, as instituições que detém os saberes relacionados aos discursos imagéticos a serem difundidos, desempenham, elas mesmas, um papel regulatório na produção visual, uma vez que as imagens não são meras expressões das intenções individuais do sujeito, mas são moldadas pelo contexto sócio-histórico em que são produzidas ou relidas.

Esse sistema de controle e distribuição social dos discursos, por outro lado, não é suficiente para conferir aos enunciados integrantes do discurso, materializados num dado conjunto de imagens, uma unidade preestabelecida. Os discursos, tal como os enunciados que os constituem, aparecem dispersamente e são reunidos, ordenados, para que se possa conhecer seus sentidos.

Analisar discursos imagéticos, nesse caso, consiste em, a partir da abordagem teórico-metodológica foucaultiana, buscar as regularidades enunciativas em meio à dispersão do que foi “dito” pelas imagens a fim de descrever, compreender e explicitar a existência e o funcionamento da ordem desse discurso. (Foucault, 2007).

A esse conjunto de regularidades e repetições que conferem sentido a ideias que em maior ou menor grau se mantêm estáveis na prática discursiva, Foucault (2016) chamou de Formação Discursiva. Assim, uma imagem comum a uma Formação Discursiva será significada e interpretada a partir dos sentidos considerados possíveis por essa mesma Formação.

As contribuições de Foucault para a Análise do Discurso foram exponenciais e possibilitaram a inclusão do imagético no estudo do discurso em descompasso com uma análise discursiva assentada tão somente na linguística tal como se concebia.

As análises foucaultianas influenciaram, significativamente, J.J Courtine, apud Piovezani, 2009, p. 14, que sentia a urgente necessidade de mudanças de materialidades e de método para analisar o discurso:

Não penso, portanto, que a Análise do discurso, tal como a praticávamos ontem e tal como ela é ainda hoje frequentemente concebida, essa que continua a ser uma análise do texto verbal, esteja apta a interpretar e a compreender essas transformações. É necessário pensar em outros objetos, inventar outras ferramentas, conceber outra Análise do Discurso (poderemos, aliás, ainda chamá-la assim?...) que continue tão atenta ao peso da história quanto às metamorfoses dos materiais discursivos significantes. (Jean Jacques Courtine)²¹

²¹ Prefácio escrito por Courtine no livro *Verbo, corpo e voz: dispositivos de fala pública e produção de verdade no discurso político* de autoria de Piovezani (2009, p. 14)

Tais inquietações permitiram a Courtine, a partir da leitura de Foucault, desenvolver o conceito de Memória Discursiva, subjacente ao conceito foucaultiano de Formação Discursiva e tão essencial para os estudos da Análise do Discurso e, por seu turno, tão produtiva à nossa discussão.

Para Courtine, o discurso carrega consigo formulações anteriores que ele repete, refuta, transforma, denega... que trazem efeitos de memória específicos. Acrescenta que a memória discursiva não guarda relação com lembranças psicológicas individuais do sujeito, mas com a existência histórica do enunciado no interior das práticas discursivas mediadas por aparelhos ideológicos e, por isso, ainda que o enunciado esteja vinculado à natureza cognitiva individual, sempre estará sobre o domínio da ordem social (Courtine, 1981, p. 52 apud Milanez, 2006, p. 161).

Esses discursos que, historicamente, são retomados, reforçados, refutados, transformados, denegados, omitidos... vão construindo uma memória estabelecida socialmente, ainda que o sujeito discursivo não tenha conhecimento disso. Noutro dizer, são as repetições do discurso que acabam por construir a memória discursiva.

Por essa memória se reconhece o que já fora dito antes, e em outro lugar. É por seu intermédio, que reconhecemos no que é dito, aquilo que já fora dito, e, essa familiaridade se revela um poderoso auxílio para que se compreenda o dito exatamente a partir de sua relação com o já-dito, pois é através da Memória Discursiva que toda uma significação do passado é mobilizada para uma leitura atualizada do presente, de modo que essas significações do discurso presente estão fundamentadas nas significações fornecidas pela história (Pêcheux, 1999).

É essa repetição discursiva que permite a criação de uma memória a qual dá sustentação aos dizeres. Esses dizeres, somente fazem sentido agora porque já faziam sentido antes.

Por essa razão, Courtine sustenta que “a ideia de memória discursiva implica em não haver discursos que não sejam interpretáveis sem referência a uma tal memória”.²²

A memória discursiva, estará presente independentemente da materialidade onde o discurso seja proferido. A imagem, neste caso, também se constitui como enunciado que se insere num conjunto de formulações referenciadas pelo que já foi produzido e com as quais se relaciona e lhe confere significado, já que “toda imagem se inscreve no interior de uma cultura

²² Foucault e a história da análise do discurso, olhares e objetos. Entrevista com Jean-Jacques Courtine. MILANEZ, Nilton. Foucault e a história da análise do discurso, olhares e objetos. Entrevista com Jean-Jacques Courtine. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves. (Org.). Michel Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2013, v. 1, p. 37-63.

visual e essa cultura visual supõe a existência de uma memória visual no indivíduo, de uma memória das imagens na qual toda imagem tem um eco”.²³

O conceito de memória discursiva implica uma relação entre linguagem e História de modo que para valer-se dele na análise do discurso, necessariamente tem-se que considerar sua historicidade e suas relações conflituosas com os processos de linguagem.

3.2. Análise iconográfica das obras

Havemos de considerar que uma imagem é produzida a partir de uma seleção de elementos visuais básicos que foram combinados e manipulados para veicular sentido. A linguagem imagética tem sua própria sintaxe que concebe suas regras de relação entre tom, cor, escala, ponto, direção, textura, movimento etc. Mas, é sob a perspectiva do discurso que procuraremos compreender como tais elementos combinados, próprios de sua linguagem, não são completos para exercerem suas funções de dizer.

Precisamos da alfabetização estética para a leitura da linguagem imagética e da análise do discurso para que as imagens selecionadas neste trabalho revelem o que está para além da linguagem visual, porquanto não redutível a ela.

É a sintaxe da linguagem visual que se dedica ao estudo da organização e significação das disposições dos elementos visuais básicos numa imagem.

Dondis (2015) defende ser plenamente possível “ensinar a ver” uma imagem lançando mão de estratégias que revelem os elementos básicos da comunicação visual, que estarão presentes na maior parte das imagens.

Tomemos por partida uma descrição mínima e aligeirada dos elementos básicos visuais, como ponto, linha, textura, cor, composição, espaço, tamanho e formas, e alguns significados e efeitos psicológicos que produzem sobre o observador, ainda segundo a autora.

O ponto seria um dos elementos visuais mais simples, mas também um dos mais poderosos. Ele pode ser usado para chamar a atenção para um local específico em uma composição. Quando isolado, um ponto pode transmitir singularidade e destaque. Quando agrupados, os pontos podem criar padrões, texturas ou até mesmo imagens reconhecíveis.

As linhas são utilizadas para direcionar o olhar do observador e criar estrutura e organização em uma composição. Linhas horizontais sugerem estabilidade, enquanto linhas

²³ Idem.

verticais evocam força e dignidade. Linhas diagonais dão uma sensação de movimento, enquanto linhas curvas têm uma qualidade mais suave e amigável.

Já os contornos são as linhas que delimitam a forma de um objeto ou elemento em uma composição visual. Eles desempenham um papel crucial na definição e reconhecimento de objetos. Contornos nítidos e precisos tendem a transmitir clareza e precisão. Por outro lado, contornos suaves e difusos podem criar uma sensação de suavidade e mistério. A escolha de como os contornos são usados em uma obra de arte ou *design* pode influenciar a forma como os observadores percebem e interpretam a imagem. Contornos fortes e ousados podem transmitir uma sensação de confiança e assertividade, enquanto contornos delicados e fluidos podem evocar uma sensação de delicadeza e intimidade.

A textura, por sua vez, se refere à qualidade superficial de um objeto ou imagem. Superfícies texturizadas podem adicionar profundidade e realismo a uma composição. Texturas ásperas podem transmitir rusticidade, enquanto texturas suaves podem sugerir sofisticação.

Quanto às cores, desempenham um papel vital na psicologia visual. Cada cor tem associações culturais e emocionais distintas. O vermelho, por exemplo, pode evocar paixão e energia, enquanto o azul transmite tranquilidade e confiança. A escolha de cores em uma composição pode influenciar profundamente as emoções do observador.

A autora entende composição como sendo a organização de elementos visuais em uma cena ou obra de arte. A maneira como os elementos são dispostos no espaço afeta o equilíbrio, o ritmo e a harmonia da composição. Uma composição bem equilibrada pode ser agradável aos olhos, enquanto uma composição desequilibrada pode criar tensão.

Quanto ao uso do espaço, tanto positivo (ocupado por objetos) quanto negativo (áreas vazias em torno dos objetos), a autora reputa fundamental na comunicação visual. O espaço é usado para criar sensação de profundidade e organização. Ele pode direcionar o foco do observador e destacar elementos-chave.

Uma outra questão que significa é o tamanho dos elementos em uma composição, visto que afeta diretamente o foco e a atenção do observador. Elementos maiores geralmente se destacam e são percebidos primeiro, transmitindo importância. Elementos menores podem adicionar detalhes e sutileza.

Por fim, as formas, que são construídas a partir de linhas e são utilizadas para criar objetos reconhecíveis e padrões. Formas geométricas simples, como círculos e quadrados, muitas vezes são vistas como organizadas e estáveis. Formas orgânicas, mais curvas e irregulares, podem parecer naturais e fluidas.

Esses elementos visuais são combinados pelos artistas para comunicar mensagens específicas e evocar as respostas emocionais pretendidas de quem tenha acesso à sua arte.

Neste sentido, da mesma forma que se pode compreender uma dada sociedade pelos documentos escritos que nela foram produzidos, é perfeitamente possível analisar a produção de sentidos dessa mesma sociedade pelo estudo de sua produção imagética.

Tomaremos, a partir de agora, cinco obras de arte plástica do século XIX através das quais nos será permitido compreender mais a respeito da construção de identidade nacional brasileira, a partir da abordagem teórico-metodológica foucaultiana.

Mas antes, faremos uma análise iconográfica de cada uma delas no intuito de contribuir para o letramento estético do professor de história que intenta valer-se dessa importante fonte histórica em sala de aula. Somente depois, procederemos com uma análise discursiva delas no intuito de alcançar uma compreensão e interpretação mais profundas sobre seus sentidos, demonstrando que a linguagem, qualquer que seja ela, não é capaz de tudo significar, e, que as imagens podem nos dizer mais do que seus signos pintados.

Imagem 1



Negros Lutando. Brasils. Augustus Earle, Aquarela, 1822-23, 16.5 x 25.1 cm, National Library of Austrália.
Fonte: GONZAGA, G, Guilherme. Augustus Earle (1793 - 1838): Pintor Viajante - Uma aventura solitária pelos mares do Sul, 2012.

Entre os séculos XVI e XIX, vários viajantes europeus registraram suas experiências sobre o Brasil, sendo esses relatos de grande valor histórico, pois oferecem perspectivas variadas sobre o cotidiano, a sociedade e os elementos culturais do país na época. Como comentou Mauad (2010), os relatos dos viajantes têm a “impressão da verdade” por serem de quem testemunhou diretamente os eventos e cenas descritas.

Essas narrativas, conhecidas como literatura de viagem, retratam no dizer de Lima (2007), uma imagem de Brasil exótico e tropicalizado que predominou na Europa nesse período. Pontua a autora, ainda, que esses registros iconográficos dos viajantes trouxeram detalhes dos cenários e da população brasileira, incluindo a presença dos negros nas cidades e áreas rurais.

Essa primeira obra chama-se "Negros Lutando" e foi pintada por um desses viajantes, Augustus Earle, filho de um pintor britânico James Earl (1761-1796). Conforme registro de Josephino (2023), o pintor nasceu em Londres em 1793 e avançou os passos do pai, exibindo talento desde cedo com temas clássicos e históricos.

Ainda de acordo com Josephino (2023), Earle esteve três vezes no Brasil, a primeira em 1820 e, após um breve retorno, passou três anos trabalhando no país a partir de 1821 e se empenhou em retratar o cotidiano do Rio de Janeiro, destacando a figura dos negros. Seu interesse em representar as cenas urbanas e as pessoas comuns deu uma contribuição valiosa ao acervo visual da época, que ainda hoje serve como importante registro histórico e iconográfico do Brasil oitocentista.

Vamos explorar os elementos visuais básicos desta obra e extrair deles alguns significados.

Inicialmente, a escolha da aquarela²⁴ como técnica é notável. Como se utiliza de tintas à base de água, que concentra uma quantidade menor de pigmentos, essa técnica produz cores sempre menos vívidas e imagens sem contornos bem definidos. Mas, por conta da desnecessidade de tantos materiais e por sua secagem rápida, eram ideais para pintores viajantes que precisavam capturar cenas mais rapidamente.

Por sua composição, percebemos que no centro da imagem e em primeiro plano, o artista pôs o tema central a comunicar: a dança/luta dos escravizados chamada de capoeira. Assumindo um papel secundário em importância estão os expectadores que ocupam o segundo plano da

²⁴ Conforme A Academia Brasileira de Arte, a aquarela é uma técnica de pintura muito antiga, existente há pelo menos 2.000 anos, quando consideramos que o famoso “Livro dos Mortos” egípcio é o mais importante registro de aquarela da antiguidade. Consiste no uso de uma tinta a base de água, um aglutinador e um pigmento aplicados sobre o papel com um pincel. Por sua simplicidade técnica e material, versatilidade e secagem rápida se difundiu pelo mundo e ainda é amplamente usada. Disponível em: <https://abra.com.br/artigos/aquarela/> acesso em: 21 de novembro de 2023.

imagem, depois o policial e só então, a natureza, que serve apenas de pano de fundo para o acontecimento retratado.

O espaço utilizado pelos objetos foi organizado para dar harmonia, direcionar nosso olhar inicialmente para o tema e destacar seu elemento chave, que é a capoeira, manifestação cultural não ocidental, evitando dispersões do observador.

Em tamanho menor, num terceiro plano, destaca-se uma figura policial que se aproxima sorrateiramente para reprimir a capoeira. A proibição da capoeira e de outras manifestações afrodescendentes deu-se em 31 de outubro de 1821²⁵ e o artista comunicou isso de forma evidente em seu texto visual. O oficial entra na cena de forma furtiva, sugerindo uma abordagem a uma prática tida por clandestina.

O cenário retratado pelo artista é um ambiente urbano. Não é o centro urbano, mas com certeza não é um ambiente rural. Não havia patrulhas nas zonas rurais. A capoeira, por sua ilegalidade, quando praticadas nas cidades, ocorriam em sua zona periférica.

A obra demonstra uma liberdade formal, afastando-se das regras neoclássicas. A obra traz subjetividade, sentimento e subversão ao passo que os personagens transmitem emoção em suas expressões.

A paleta de cores também comunica: o preto e o vermelho evocam a luta e a tensão ao passo que estabelecem a ordem do olhar do observador que iniciará pelo centro, onde há mais vermelho, depois para os espectadores e por fim para o oficial, onde se vê menos vermelho, seguindo, exatamente, a ordem de importância da cena que o artista quis retratar.

O contraste entre cores claras e escuras é utilizado, há muito, pelos artistas como uma dualidade, oposição de ideias, sentimentos ou realidades. O céu claro difuso toma praticamente a metade do corpo dos capoeiras enquanto praticamente a outra metade é tomada por cores escuras, sobretudo pelo escuro do chão de terra batida. Está posta a dualidade entre a liberdade da luta, do divertimento, da manifestação cultural de um lado, e, a restrição da escravidão, da lei, da cultura do dominador, do outro.

Tal dualidade não foi retratada na desordem. Muito pelo contrário, o artista retratou esse contraste em harmonia. O verde é a cor mais calmante e harmoniosa que dispomos e foi ela que foi utilizada para fazer o fundo esfumado da imagem e alguns outros pontos. É desse modo que Earle diz que a luta/dança capoeira é clandestina, mas que as tensões socioculturais que ela representa não se traduz numa ameaça para ordem institucional vigente.

²⁵ VIEIRA, Sergio Luiz de Souza. Capoeira – Origem e História. PUC/SP – Tese de Doutorado, 2004.

Imagem 2



Dia d' entrudo (sic) (Carnaval) (Jean-Baptiste Debret, 1823). Aquarela sobre papel; 18 cm x 23 cm, Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

Jean Baptiste Debret foi pintor francês de sólida formação neoclássica e que ao integrar a “Missão Artística Francesa”, aportou na colônia-Brasil em 1816, permanecendo por quinze anos registrando em suas telas cenas do cotidiano. A presença de tantas etnias num mesmo lugar lhe chamava atenção.²⁶ É ele que assina a obra conhecida como “Dia d'entrudo” ou “Cena de Carnaval”, datada de 1823.

A composição da obra é complexa, com múltiplas figuras humanas ocupando a cena. As pessoas, todas negras, se aglomeram nas ruas, e a disposição inclinada dos corpos ou o gestual de seus membros servem para criar uma sensação de movimento e agitação. A composição traz, de maneira proposital, muitas informações, cores e movimento para sugerir uma hierarquia visual e direcionar o olhar do observador para a grande característica da festa a qual retratava.

²⁶ OLIVEIRA, Carla Mary S. O Cotidiano Oitocentista pelos olhos de Debret. Saeculum – Revista de História. João Pessoa, n° 19, jul/dez. 2008.

O entrudo ou carnaval, muito embora tivesse sido trazido por portugueses no século XVI²⁷, para Debret se apresentava como uma festividade, essencialmente, negra. Não há outros grupos representados em sua tela. Para o artista francês, a festa do entrudo se afastava da “civilização”²⁸, e não era uma festa que envolvesse a participação ativa de toda a sociedade. Na ausência de um caráter identitário, ganhou a retratação pelo seu caráter exótico.

Em primeiro plano o artista destaca a folia da festa: lambuzar o rosto dos outros de um pó branco (póvilho), lançar os limões de cheiro e lançar jatos d’água com a seringa de folha de flandres.

Ao fundo, com menor proeminência simbólica, em tamanho menor e sem muita definição, o autor apresenta as sacadas dos tradicionais casarões cheias de gente que observava a folia e um personagem com um guarda-chuvas, talvez como uma tentativa de se livrar de um jato d’água.

As cores trazidas transmitem a atmosfera festiva do Carnaval. Cores vibrantes e saturadas são usadas nas roupas e no primeiro plano, destacando-se do cenário arquitetônico colonial de tons mais neutros que não era de seu interesse comunicar.

É importante destacar que o estabelecimento cede lugar à venda de limões e póvilhos e indica que não havia paralização das atividades comerciais durante a festa. A figura negra feminina ao centro da imagem equilibra com dificuldade uma cesta com vários produtos para serem vendidos ou simplesmente entregues. A maioria desses “escravos de rua” continua trabalhando em meio a folia, vendendo limões, póvilho ou entregando produtos.

Tome-se que a obra não trata de questões políticas nem de suas personalidades. A imagem diz de uma manifestação cultural popular, que por questões outras, fora retratada pelo artista desprovida de sua origem portuguesa e como sendo de participação direta dos negros, enquanto os brancos se divertiam apenas em observar a festa de suas sacadas.

O interesse do artista por temas pitorescos, que conseguiam traduzir melhor sua subjetividade, aliado à técnica da aquarela, que obstava a execução do rigor neoclássico na produção de suas telas, (veja-se que as linhas dos contornos das figuras não são bem delineadas) foram aproximando Debret do Romantismo.²⁹

²⁷ CUNHA, Maria Clementina Pereira. A capital cai na folia. Revista Nossa História, Rio de Janeiro, nº 16, fevereiro de 2005.

²⁸ TUTUI, Mariane Pimentel. Artes e festa: um destaque ao dia d’entrudo e à marimba nas aquarelas de Debret. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/download/3099/2757/9789>. Acesso em 26/10/2023

²⁹ CORRÊA. Carolina Giacomini. O desenvolvimento cultural, artístico e a moda no Brasil após a chegada da Corte Portuguesa. Monografia. Especialista em Moda, Cultura de Moda e Arte. UFJF. 2013.

Imagem 3



Fonte: http://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2012/06/PrimeiraMissaBR_VictorMeirelles.jpg

A *Primeira missa no Brasil*, de Victor Meireles, é datada de 1860 e possui dimensões bastante expressivas (2,68m x 3,56m). Produzida a partir da técnica óleo sobre tela constitui-se na representação da primeira missa celebrada quando da chegada dos portugueses em sua colônia, (Mello Jr, 2008).

A obra foi pintada mais de trezentos anos depois do acontecimento descrito por Pero Vaz de Caminha em sua carta endereçada ao Rei D. Manuel, a qual Victor Meireles utilizou como fonte principal de pesquisa para produzir seu quadro (Mello Jr, 2008). O autor lembra, ainda, que a obra foi pintada em Paris, onde Meireles, patrocinado pelo Império do Brasil, estava entre 1856 e 1861, estudando na *École Supérieure des Beaux-Arts*.

Ainda que de formação neoclássica, recebida na Academia Imperial de Belas Artes, o artista produziu um quadro que é uma obra prima do Romantismo³⁰, que predominava na Europa à época de sua estada para conclusão de seus estudos.

Tomemos a obra em si, a começar por sua composição.

As figuras estão organizadas seguindo uma linha circular que se concentra em torno do altar, que é a cena principal retratada. Observe-se que a cena principal ocupa o segundo plano,

³⁰ MELLO JR, D. A Primeira Missa no Brasil, de Vitor Meireles - um centenário esquecido. Boletim do Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro, n. 2, p. 12-16, out. 1962. p. 16.

não o primeiro, mas continua sendo a principal seja pela centralidade de sua disposição, seja, principalmente pelo recurso da luz que, vindo da direção do mar, o artista fez incidir sobre a cruz e o altar, deixando na penumbra o primeiro e o terceiro planos. É lá onde se confere a atividade da cena, onde se pratica o ritual, e tudo o mais na tela é resposta a ele.

Consideremos a relação das tonalidades claras e escuras presentes na dita obra. Temos branco em parte do altar, na batina do padre, na roupa do sacristão e de alguns portugueses, no reflexo da armadura do cavaleiro, no céu, no mar e nos montes ao fundo, na área correspondente a metade superior da obra. Na metade de baixo, predomina cores mais quentes, tons mais terrosos, de atmosfera mais sombria.

As cores terrosas compõem o lugar e as cores dos indígenas. Retoma-se os contrastes claro-escuro românticos, tão explorados durante o Barroco.

Toda a cena retratada numa obra de arte plástica é entendida a partir de sua cena principal.

A luz presente na metade superior da tela marca a superioridade do sagrado manifesto no ritual católico em relação ao profano indígena que não compreendem o significado ritualístico e que, por não terem sido iluminados pela fé ocidental, não devota à eucaristia reverência semelhante a dos portugueses.

O contraste marca, ainda, o encontro da superioridade nítida da civilização/cultura branca com a barbárie penumbrada dos índios cuja natureza é selvagem, representada por tons terrosos. Para o Romantismo não se é necessário dar às figuras as cores que elas de fato têm, mas as cores que melhor as representam segundo o artista.

Para o artista, essa contradição não comprometia a paz – ideia que se queria transmitir durante o Segundo Reinado no Brasil. O contraste claro-escuro se apresenta mais sutil quando comparadas a outras obras românticas. As passagens suaves de cores promovem essa harmonia e homogeneidade à obra.

Para além das cores, vários elementos dão conta disso. Os indígenas se constituem na grande maioria da composição e cercam a cena principal por todos os lados, mas não representam perigo ou hostilidade, sendo que suas armas se prestam mais à ornamentação que à guerra.

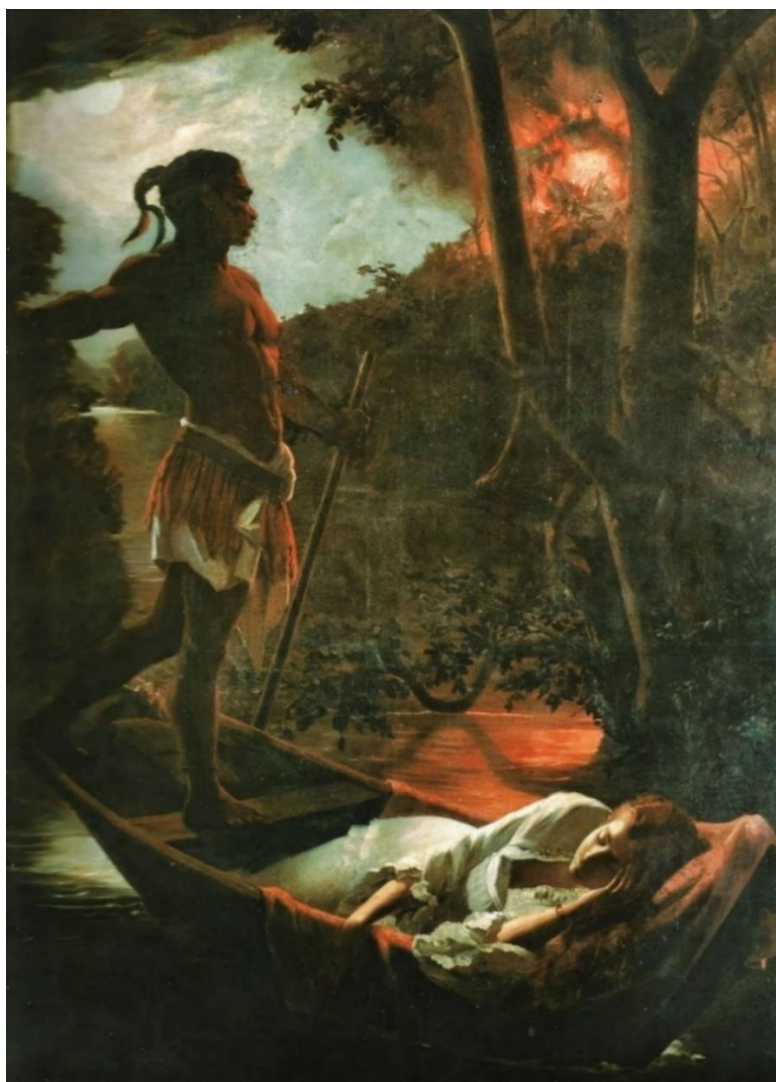
O grande ideal romântico manifestado na obra é o de que a colonização portuguesa foi pacífica. Os índios aqui idealizados, com cor a qual não possuíam,³¹ apresentavam

³¹ Em uma carta de Porto-Alegre a Victor Meireles ele dizia que a cor dos índios retratados nesta obra era muito avermelhada e não se assemelhava a sua cor real, mais amarelada. (MELO JUNIOR, 2008)

características europeias³² e nutriam alguma curiosidade ou até interesse inocente pelo ritual. O índio na obra é a manifestação do ideário do *bom selvagem*, cuja quietude e passividade foi retratada na tela na qual aceitam, pacificamente, a colonização portuguesa.

Por fim, destaque-se a natureza exuberante romântica. A natureza retratada na obra é tropical, característica daqui, bem diferente da europeia. Foi pintada como acolhedora fornecendo sombra e acolhendo os seus nativos, trazendo harmonia com seu verde, equilíbrio e contornos edênicos. A proposta de uma identidade nacional marcada pela harmonia entre as raças, exuberância de sua natureza e hegemonia portuguesa como se difundia à época, mostra seus contornos na linguagem artística desta obra de Meireles.

Figura 4



"Peri e Ceci" pintura de Horácio Hora, 1882. Museu Histórico de Sergipe.

Disponível em: facebook.com/2082429452087261/posts/2837240/

Acesso em: 28/10/2023

³² “O Romantismo brasileiro alcançou,- [...] grande penetração, tendo o indígena como símbolo. Na literatura e na pintura os índios idealizados nunca foram tão brancos (SCHWARCZ, 1998, P. 175)

A obra do artista Horácio Hora, pintada em 1882, é a maior representação da estética romântica sergipana (Nunes, 1975), e seus elementos visuais transmitem uma narrativa dramática inspirada na obra literária romântica indianista "O Guarani" de José de Alencar.

O romance narra a história de amor entre Peri, um índio da tribo dos Goitacazes, e Cecília de Mariz, filha de um influente fidalgo português. A pintura retrata o momento da trama em que os protagonistas precisam fugir devido ao ataque dos Aimorés à casa de Antônio, pai de Ceci. Ao perceber que não conseguiria resistir ao ataque, Antônio pede que Peri se converta ao cristianismo e fuja com sua filha em busca de proteção. Peri parte, enquanto observa ao longe o incêndio resultante da explosão de barris de pólvora, armadilha preparada por Antônio para matar os índios no momento em que invadissem sua casa (Alencar, 2021).

De origem humilde, nascido em Laranjeiras/SE, no ano de 1853, o artista foi autodidata e logo se destacou, ganhando, em 1875, uma bolsa de estudos do Império para estudar na Escola de Belas Artes de Paris, onde permaneceu por seis anos, aprendendo as técnicas de pintura no centro mundial das artes daquele período (Santos, 2021).

Com técnica de óleo sobre tela e medindo 2,20x1,80m, Peri e Ceci está exposta no Museu Histórico de Sergipe, na cidade de São Cristóvão/SE (Santos, 2021), e representa o momento mais dramático do livro: o índio Peri salvando sua amada Cecília numa canoa, momentos antes da explosão da casa de seu pai, Antônio de Moriz.

Em sua composição, o quadro traz quatro planos, nos orientando quanto a importância que cada elemento possui na comunicação do autor. No primeiro plano tem-se Ceci e o índio Peri numa canoa; num segundo plano, a natureza, marcada pelo rio e floresta; no terceiro, um incêndio e, por fim, o céu.

O tamanho dos elementos é significativo. Pelo tamanho da obra, as personagens são quase de tamanho real e a floresta é ainda maior, porém menos importante porquanto encerrada em segundo plano na disposição geral.

No primeiro plano, destaca-se Ceci, objeto do amor romântico de Peri. Há uma luz sobre ela que lhe expõe a pureza, inocência e beleza dado ao vestido branco para o qual o autor nos conduz o olhar inicial. Sem a verdadeira devoção que o índio tinha à Ceci, sua Iara (senhora), nada haveria da história. Tomemos que, em se tratando de uma obra romântica, teremos a idealização da pessoa amada como enfoque. Ceci perdia tudo, mas descansa serenamente na canoa.

Depois temos Peri, ainda no primeiro plano, representado por um corpo com músculos ligeiramente definidos (modelado pela antiguidade clássica), em postura altaneira, heroica, conquistadora, cavalheiresca. Peri não é um índio autêntico, puramente nacional. Não existe

sua correspondência na realidade socio-antropológica. Sequer suas vestes são autenticamente indígenas. Ele é uma representação lírica, idealizada, europeizada de índio com valores e sentimentos que são de fora de si (Flores, 2011).

Peri é o herói romântico, misterioso, marcado pela antítese de conflitos interiores, porém dono de si e de seu destino. Essa luta interior do herói foi manifestada com o contraste entre o tom mais claro do céu e o tom mais escuro da cabeça de Peri.

Consideremos melhor o recurso do contraste nas obras plásticas românticas. O homem romântico é dividido, atormentado em seus conflitos interiores de modo que as pinturas desse período possuem fundo escuro e a luz iluminará somente a cena que o artista quer conferir maior dramaticidade.

A arte plástica romântica não tem sua ênfase no desenho, no acabamento, mas nas cores mais quentes, nos contrastes mais evidentes, porquanto se espera do observador uma resposta emotiva, comovente, intensa, viva, inteiramente subjetiva. Por tal, as linhas são esfumaçadas e se pode perceber o vestígio do artista em suas pinceladas fortes e curtas.

Tomemos a cor quente utilizada na presente obra. A cor alaranjada que transmite dramaticidade plástica, concentra em si a tragédia da destruição de todo o mundo que pertencia a Ceci. Queimava a casa de seus pais, morria sua família, findava-se todo o seu patrimônio. A cor quente que se comunica ao observador para lhe despertar a resposta psicológica da dor e da emoção é refletida no rio, em parte da vegetação e no corpo de Peri, mas não alcança Ceci, que jaz protegida, segura, salva pelo seu herói que lhe devota amor burguês.

A representação da natureza ocupa grande parte da tela em questão porque, para o Romantismo, o culto à natureza ganha elevado destaque porque corresponde ao seu reencontro com a sociedade capitalista que dela se afastava (Favero, 2023). No Classicismo, por exemplo, a natureza era apenas cenário, pano de fundo para as histórias retratadas. Por outro lado, no Romantismo o homem está integrado à natureza e sua representação reflete o *eu* romântico em seu estado de espírito e sentimentos.

Olhando a obra do sergipano, vemos uma natureza exuberante, sublime, onde integra o homem como parte dela. Ademais, vê-se também como sendo a representação do *eu* romântico: ela é escura, reflete em parte a cor quente que traz emoção além de que o céu traz o claro enevoado, indefinido e de beleza profunda, manifestando o estado de espírito conflituoso do homem romântico. A natureza não é inimiga, não é um risco, mas é representada sem traços definidos, esfumaçada e escura, conforme a subjetividade romântica do autor.

Figura 5

Jean-Baptiste Debret. Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no Teatro da corte por ocasião da Coroação do imperador D. Pedro I. In: Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil. 1834.

O Pano de boca executado por Jean Baptiste Debret por ocasião da Coroação do Imperador D. Pedro I em evento dado no Teatro São João, em 1822 é a última obra oitocentista a ser submetida a uma resumida análise iconográfica com o fim de contribuir para o letramento estético do professor de História.

Registremos, de logo, que a pintura de Debret se constitui numa obra pautada pela estética neoclássica³³, porém cunhada sob as necessidades impostas pela realidade brasileira de sua época. Discípulo de Jacques Louis David, a formação neoclássica de Debret e sua pintura histórica dos ideais revolucionários franceses eram antagônicas à realidade brasileira tanto que impossibilitou Debret de reproduzi-la tal qual, num país monarquista.³⁴

Ao contrário do que se apreende da estética romântica, a neoclássica comunica mais pela forma que pelas cores, marcadas, aqui, pelo equilíbrio dos tons pastéis.

A composição da obra se estabelece através de linhas que convergem para o trono, cena mais importante comunicada pelo artista. Apesar de não se concentrar no primeiro plano e não

³³ A estética neoclássica se inspirava na escultura clássica grega e na pintura renascentista italiana para buscar o equilíbrio da composição. O Formalismo, refletindo o racionalismo dominante, figuras severas, exatidão nos desenhos; as pinceladas suaves, que não marcavam a superfície dando à obra um aspecto impessoal onde predominava o desenho sobre a cor, esta sempre harmônica e equilibrada trazida em tonalidades pastéis; a exatidão nos contornos; os fundos que, em geral, incluíam toques romanos, como arcos ou colunas; e a simetria das linhas retas que substituíam as curvas irregulares davam as características da pintura neoclássica. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-18/neoclassico/>. Acesso em 21 de nov. de 2023.

³⁴ NAVES, 1996.

ter sobre ela uma luz que a destaque das figuras do primeiro plano, o trono ocupa a parte central da imagem e todos os elementos com ele se comunicam, reforçando sua condição de elemento principal. Note-se que todos os elementos para qual o observador olhe, exercem igualmente a função de reconduzir esse olhar para o centro da imagem: é para o centro que essas figuras olham, gesticulam, e ganham seu sentido.

Num pedestal com colunas neoclássicas está o trono e, assentada nele, uma figura feminina alegórica representando o novo governo imperial brasileiro, vestida com as cores herdadas da casa de Bragança, segurando em uma das mãos a constituição (reforçando a ideia de que o novo governo se fundava na lei e não na vontade absoluta do seu monarca), enquanto na outra ostenta o cetro e escudo da realeza dos Bragança, como legitimação da tradição monárquica.

Sempre foi muito comum na história da arte que a justiça, a vitória, a liberdade, entre outras, fossem representadas por figuras femininas.³⁵

No tomo superior da figura, uma esfera coroada e sustentada por gênios alados e no seu interior grafada a letra “P”, inicial do nome do novo soberano representado pela figura alegórica, Pedro I, identificando a independência do Brasil frente a Portugal.

Há ainda, duas outras figuras celestiais com características femininas, tocando trombetas, personificando a fama, a glória³⁶ do novo Império do Brasil. Uma delas dá conta da importância do evento para os que estão na cena, daqueles que vivenciavam o momento (figura da esquerda); a outra figura (à da direita da composição) anuncia a glória do momento para todos os outros que não o presenciaram, mas que não poderiam ficar alheio a importância de tal acontecimento.

Rodeando o trono por trás, dividindo o espaço com os soldados reais, estão representados os índios com suas lanças em cores esmaecidas, quase imperceptíveis. Do lado esquerdo, uma índia rodeada de crianças parece fazer um clamor à figura central; enquanto do lado direito dois outros índios lhe prestam reverência.

Em destaque, do lado esquerdo da tela, tem-se representado um grupo de negros, todos com suas armas. Há um homem trajando uniforme militar oferecendo um bebê envolto em uma manta amarela. Ao seu lado, uma mulher ostenta em sua mão direita um machado e, em sua mão esquerda uma espingarda apoiada sobre os ombros. Segurando a prega de seu saião, uma criança vestida de vermelho e empunhando uma foice.

³⁵ Cf. Peter BURKE, **Testemunha ocular: história e imagem**, Bauru, EDUSC, 2004, p.76.

³⁶ Na Antiguidade Clássica a fama era representada por uma figura feminina que levava sobre suas asas os mortos ilustres. Durante a Renascença, ela passou a ser representada também com uma trombeta, com o fim de anunciar pessoas famosas (cf. Sarah Carr-GOMM, **Dicionário de símbolos na arte: guia ilustrado da pintura e da escultura ocidentais**, Bauru, EDUSC, 2004, pp. 92-93).

Desse mesmo lado há, ainda, uma figura feminina de tez clara, vestida de branco que oferece ao patronado da figura central, dois bebês pardos nus, enquanto outra criança descansa em suas costas. O próprio Debret explicou tratar-se de uma índia.³⁷

Do lado direito da tela, há um outro grupo de pessoas, homens do interior do Brasil, colonizadores, que o artista denominou de paulistas e mineiros.³⁸ No primeiro plano, um paulista segura seu chapéu com a mão direita e, com a esquerda, abraça um garoto, armado com uma espingarda. Atrás deles, um caboclo vestido de poncho e com chapéu empunhando sua espada juntamente com outras figuras por detrás dele.

No primeiro plano do canto direito da tela, um oficial da Marinha³⁹ envolto na fumaça do canhão que acabara de disparar saudando o novo Império do Brasil.

O cenário construído pelo artista é o da flora brasileira. Várias palmeiras são dispostas de modo esfumado. Na frente do trono, lançada sobre seus degraus, vê-se uma cornucópia (símbolo mitológico antigo de fertilidade, riqueza e abundância) com frutas tropicais, dando conta da representação de nossa riqueza natural.

Em linhas gerais, a obra comunica que pessoas comuns, anônimas, sejam elas indígenas, negras ou brancas estão unidas, cada uma com suas próprias armas, pela fidelidade ao novo Império.

Os grupos em destaque oferecem o que têm em favor do Estado. Suas armas, instrumentos de trabalho e força humana estão de prontidão para defender o governo que nascia, ao passo que reconhecem a necessidade do padroado do Império, e requerem dele os benefícios de sua proteção.

Temos uma imagem que procurou afastar qualquer ideia de um “Estado Selvagem”⁴⁰. A arte de Debret deu os contornos de um Império humanizado, com a união de súditos fiéis e confiantes na glória futura do Brasil tal como fora a glória mítica dos Bragança.

3.3. Análise do Discurso Imagético das obras

Até aqui nos dedicamos à exposição analítica dos signos que compõem a linguagem visual. A partir do conhecimento de seus elementos visuais, empreendemos a leitura minuciosa de cada uma das cinco imagens destacadas, alcançando delas o letramento pretendido. Agora,

³⁷ Cf. Jean-Baptiste DEBRET, *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, 1978, tomo II, v. III, p.327-328.

³⁸ Idem.

³⁹ Idem.

⁴⁰ Cf. Jean-Baptiste DEBRET, *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, 1978, tomo II, v. III, p.326.

buscaremos analisar o discurso que permeia essas imagens, buscando desvelar os sentidos latentes que transcendem a mera expressão da linguagem visual.

Não se trata agora de uma análise solo das obras, mas de seu conjunto. Ao fazê-lo, almejamos acessar camadas mais profundas de significado, uma vez que o discurso que lhes é subjacente confere aos documentos imagéticos um sentido inalcançável somente pelo domínio dos signos de sua linguagem.

As cinco imagens em destaque nos trazem um *corpus* de fundamental importância para a compreensão do projeto de construção da identidade brasileira desenvolvido no século XIX.

O método de análise foucaultiano se inicia pela busca da regularidade. Pois bem.

Observando a produção de arte plástica oitocentista, destacamos essas cinco obras pela regularidade que as unem. Há um enunciado que nelas se repete: o protagonismo/superioridade do europeu frente aos índios e negros no processo de construção de nossa identidade nacional. Tal repetição não é natural, mas historicamente construída. Há uma historicidade que dá sentido a essas imagens, ao mesmo tempo em que o dá à nossa construção identitária, funcionando, nesta giza, como um princípio semiológico.

As obras em quadra estão datadas dos anos de 1822, 1823, 1860 e 1882. Ao longo desses 60 anos de recorte, podemos vislumbrar a existência de uma memória discursiva bem anterior a ele, que recuperava o papel preponderante pré-constituído do branco europeu, representado por sua superioridade característica, no processo civilizacional.

A imagem 1 traz a visão de um viajante europeu sobre uma manifestação cultural de escravizados no Brasil. A capoeira é retratada em seu caráter clandestino e periférico na cidade do Rio de Janeiro. Criminalizada e reprimida pelo Estado, que é europeu em sua essência e origem, essa prática não poderia contribuir positivamente para formação do povo e da cultura brasileira. A superioridade europeia se manifesta, nesta imagem, na medida em que retrata, a condição de inferioridade do negro que, por sua própria condição de escravo, tiveram por marginal e perigosa suas práticas culturais.

A imagem 2 retrata a perspectiva do francês Debret sobre uma festividade popular anual ocorrida no Rio de Janeiro – o carnaval. No seu texto imagético, ele omite a origem portuguesa da festa e a reduz a participação direta dos negros. Em sua tela, os brancos se divertem observando, de suas sacadas, a festa que se passava nas ruas. Era uma festa suja, não civilizada, por vezes até perigosa, que não representava o ideário branco europeu mas que lhe servia apenas como espetáculo. Manifestação “incivilizada” de escravizados não tem o que contribuir para caracterizar o povo brasileiro naquele momento.

A imagem 3, datada de 1860, mobiliza essa mesma superioridade branca europeia sobre os indígenas brasileiros 300 anos depois de Caminha ter descrito o evento retratado por Meireles. A Primeira Missa no Brasil marca a superioridade da fé católica; do seu ritual sobre o rito profano dos nativos; da civilização europeia sobre a barbárie indígena. O papel civilizador do português foi contado como aglutinador, como guia pacífico para levar após si os “selvagens”. Esse “bom selvagem” – eco de período histórico ainda mais anterior – em estado de inocência, aceita a colonização portuguesa de modo pacífico por lhe reconhecer a beleza da superioridade que desejam para si.

Durante o Segundo Reinado do Brasil, essa hegemonia portuguesa no processo civilizador capaz de harmonizar as diversas raças e, conseqüentemente, pacificar os diversos interesses daquele momento político do Império, foi invocada como sendo identitária de nossa formação histórica como povo.

Quanto a imagem 4, tem-se uma produção de um sergipano, que foi bolsista na Europa onde concluiu seus estudos de belas artes, retratando uma passagem da obra o Guarani, de José de Alencar, que falava de seu lugar na elite branca brasileira.

A obra traz a superioridade branca europeia mesmo diante do “bom selvagem”, naturalizando a mestiçagem entre eles como formadora de uma identidade nacional. Uma mulher branca pura, inocente e bela foi capaz de capturar o amor de um índio que lhe prestava verdadeira devoção. Abandonando os seus, se batizando como cristão, Peri é o herói romântico retratado na tela transformado pelo contato com valores europeus.

O biotipo atlético de Peri traduz a superioridade da antiguidade clássica europeia como conceito de beleza física. A postura heroica, conquistadora e cavalheiresca do índio herói retratada pelo artista confere a ele características europeias não próprias de si, nem de seu povo. Peri não é um índio autêntico é um índio com roupa, corpo e alma europeia, movido por um amor burguês, sem qualquer correspondência na realidade socioantropológica brasileira.

É esse personagem que teria o potencial de identificar a jovem nação brasileira. Ele sim traz contribuições positivas para o projeto de construção identitária, mas não por ele mesmo, mas pelos traços europeus que romanticamente lhe foram impostos. São os valores europeus, afinal, depurados da presença do colonizador, que são postos no índio para criar nosso herói nacional.

Por sua vez, a imagem 5, também reproduz esse papel superior do europeu na condução do destino da jovem nação. Já na maneira de descrever a coroação do primeiro imperador do Brasil, o artista se vale do neoclassicismo para criar a ideia de nação. É a cultura clássica

européia que serve a tal propósito. Ela e só ela, poderia traduzir a ideia de glória, civilização e superioridade do novo império.

Por outro lado, o trono é ocupado por uma representação alegórica da casa de Bragança, tradicionalmente superior, legítima e capaz na condução dos destinos do Brasil. Mais uma vez se busca separar as virtudes europeias da presença do colonizador, em que pese os Bragança serem o colonizador e sua negação ao mesmo tempo.

O europeu reúne em seu entorno brancos, índios e negros de modo pacífico e civilizado. Ao branco português devotam admiração, respeito e fidelidade, ao passo que reconhecem de si, a subserviência e necessidade dos benefícios do padroado de quem lhe é superior.

O novo Estado é civilizado, não selvagem. Não é indígena nem negro, é branco. E é sob a liderança deste, sem qualquer contribuição afora das armas e do trabalho dos demais, é que se confia na glória futura do Brasil.

Como se fez perceptível, essas imagens resgatam uma memória discursiva de eurocentrismo existentes bem anteriormente a suas produções, mas que, conforme a historicidade do século XIX, puderam elas atualizar tal discurso para refletir a produção identitária do Brasil.

Em sendo assim, apreenderemos ainda maior sentido às seguintes imagens se as submetermos à questão histórica desse período.

O período pós-independência do Brasil foi marcado pela necessidade de se consolidar sua unidade e coesão através de um ideário de nação a fim de fazer frente às divisões regionais e étnicas que caracterizavam o jovem país.

Não se ignore que essa comunidade, unida por um caráter e uma história compartilhada que lhe conferem um sentimento nacional, a qual chamamos de nação, é uma construção histórica e que muito comumente, é capitaneada pelo Estado, o qual nesse processo, conduz um discurso que busca criar e moldar esse sentimento de pertencimento do seu povo. Como tudo o que é historicamente produzido, é fruto de temporalidades específicas e se relaciona com jogos de poder, como já advertido por Barbato (2016).

Essa identificação do povo com símbolos e valores que remetem à nação e que se espalham nas literaturas nacionais, imagens, histórias, símbolos, rituais, triunfos e perdas, eventos e nas manifestações populares (Hall, 2005, p. 52) se chama de identidade nacional e é o que dá sentido a nação e sofre o engendramento do Estado.

A jovem nação brasileira não significava nada sem que houvesse uma identidade nacional de seu povo. Era urgente a necessidade de uma história para esse povo, de uma

narrativa que pusesse em relevo virtudes comuns dessa nação que gerasse orgulho e força, confiança e esperança de glória em relação ao futuro.

Assim, passou-se a elaborar um passado único e coerente para o Brasil que identificasse seu povo que pusesse termo as lutas locais que ameaçavam a integridade do Império nascente.

O Brasil passou a ser contado como ordeiro, pacífico desde a sua origem. A colonização passou a ser concebida como um movimento sem guerras e sem resistências; a independência, por seu turno, não se constituiria numa ruptura total e traumática com Portugal. Afinal, da metrópole se “havia herdado a língua, a cultura, o regime de governo e um representante da dinastia dos Bragança” (Ribeiro, In: Barbato, 2016, p. 16), representando um processo de emancipação civilizado e natural, não sendo de um legítimo “brasileiro” as rebeliões separatistas espalhadas pelas províncias.

Lado outro, há de se considerar que à época, a Europa era referencial de civilização de modo que, se o Brasil quisesse ser reconhecido como uma nação civilizada, não poderia se afastar de sua órbita. Era-lhe necessário que seus elementos identitários o aproximassem das nações civilizadas e que, ao mesmo tempo, demarcassem as características que lhe fossem originais e que o diferenciasses dos outros povos (Ribeiro, In: Barbato, 2016, p. 19)

Ao olhar, então, para o Brasil, os “artífices da nacionalidade” precisavam determinar, antes, quem seria o próprio povo brasileiro a ser unido por elementos comuns, haja vista, conforme pronunciou Cezar, In: Guimarães, (2007, p. 31):

Em meados do século XIX, parecia difícil aos homens de letras negar a natureza compósita do que viam: uma sociedade efeito da presença e cruzamento do europeu, do africano e do indígena.

Dentro desse projeto de construção identitária brasileira, se evidenciou um lugar de destaque ao elemento português. Conduzido pelo Estado e pela elite socioeconômica, é certo que o papel dos indígenas, negros e mestiços nesse Brasil que se desenhava deveria ser diminuto porquanto representavam uma inferioridade que, atestada pela ciência da época, deveria ser afastada de uma identificação nacional. (Barbato, 2016, p. 39-40).

Cabia aos portugueses fornecer as particularidades civilizadas e civilizadoras que trariam o orgulho nacional e o sentimento de pertencimento necessários à jovem nação brasileira. Eram eles, que na condição de continuadores dessa missão civilizadora iniciada em 1500, aproximariam o Brasil de sua matriz europeia.

Da mesma sorte, caberia ao indígena a representação do elemento original brasileiro que diferenciaria o povo brasileiro de todos os outros povos. Incapaz de contribuir para o processo civilizacional do novo país, o índio foi idealizado para ser submetido, sem qualquer resistência,

ao processo civilizador liderado pelos portugueses. Sua contribuição efetiva se operava por ser ele o único natural das terras brasileiras de modo que sendo ele excluído, padeceria-se de um elemento racial unificador nacional.

Quanto aos negros, ainda que estrangeiros no Brasil tal como os portugueses, eram marcados pela inferioridade cientificamente atestada, pela coisificação e pela política escravocrata que lhes impunham a pena de expurgo do projeto de construção do povo brasileiro.

Todo esse desenho social, ainda que remonte o século XVI, fora bem sintetizado no projeto historiográfico de Von Martius, quando advogava, nas palavras de Barbato (2016, p. 47), que:

...o Brasil deveria assegurar sua identidade e especificidade entre as demais nações no que concernia à miscigenação. Ou seja, caberia ao historiador mostrar que a missão específica do Brasil era realizar a ideia da mescla das três raças, lançando assim os alicerces para a construção do nosso mito de democracia racial. No entanto, cada uma dessas três raças, segundo o artigo de Martius, teria um papel determinado, sendo o branco (no caso, o português) responsável pela obra civilizatória do Brasil, o índio, importante por ser o elemento original brasileiro e ao negro cabia uma visão negativa, já que era visto como um empecilho no caminho do progresso.

Estabelecido o entendimento de *quem somos* no projeto, faltava definir o *que temos*. A grande verdade é que não tínhamos uma cultura nacional própria. Aqui ganhou lugar a natureza como marca unificadora de nossa identidade. Exuberante e original, seria partilhada por todos os brasileiros em qualquer parte do território, sendo motivo de orgulho nacional e de admiração estrangeira.

Representar e difundir essas belezas naturais como elemento unificador de nossa identidade passou a ser o empreendimento da intelectualidade brasileira. O elemento branco tinha história, mas lhe faltava a natureza; enquanto o nosso índio representava a natureza, mas carecia da história, de um agente civilizador (Paz, 1996, p. 247).

A literatura, portanto, passou definir quais seriam os valores permanentes da nação, elevando a natureza como a expressão pura da originalidade brasileira. Coube aos literatos românticos idealizar um passado inexistente para servir de tempo e cenário para uma narrativa heroica nacional. O índio, assim, nas palavras de Cândido (1981, p. 21), ganhou contornos europeizados, civilizados, com valores cavaleirescos do medievo europeu e força poética, para poder se equiparar ao colonizador.

É certo que esse valor proeminente do branco europeu e de sua cultura sobre os índios e os negros só podia ser reconhecido pelos destinatários das obras de arte porque já era um valor conhecido por eles. Já se havia dito antes e num outro lugar. Do contrário, o enunciado não faria qualquer sentido.

Que não seja inútil dizer que os discursos são sempre ideológicos (Foucault, 2014) sendo (re)construídos numa relação de poder. O discurso de nossa identidade nacional foi produzido pelo Estado, representante branco europeu, e, por sua elite intelectual, que compartilha dos mesmos valores. Por eles, se mobilizaram elementos já existentes há muito, que ajustados às necessidades sociopolíticas oitocentistas, serviram para hierarquizar, modificar, criar, silenciar e excluir realidades de acordo com a relação de poder existente.

Esse discurso foi distribuído socialmente por sistemas de controle e distribuição e sem estranhamentos dos destinatários de sua mensagem.

O controle e a distribuição desse discurso couberam ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA).

Fundado em 1838, o IHGB foi responsável pela institucionalização e profissionalização de nossa historiografia (Guimarães, 2011, p. 53). Coube a ele coletar documentos e interpretá-los a fim de tecer uma história nacional capaz de orgulhar e pertencer o seu povo. Esse trabalho de pesquisa, análise documental e produção de memória do Instituto eram publicados em sua *Revista*, e postos em movimento acelerado em espaços como o Colégio Pedro II, onde atuavam os membros do grêmio como professores (Gasparello, 2004).

D. Pedro II desempenhou um papel crucial no fortalecimento do IHGB, tornando-se seu Patrono e financiador. Sua participação ativa nas reuniões e sessões do instituto contribuiu para consolidar sua imagem como um líder intelectual e mecenas das artes.

Paralelamente, a AIBA, fundada em 1826, teve um papel crucial na construção da iconografia oficial da história do Brasil. Cabia a ela a produção artística brasileira, sobretudo a de temática histórica e indianista, que retratasse a nação brasileira e os elementos de identificação nacional, justificando assim o financiamento imperial dado à Academia e aos artistas, tendo muitos deles recebido do Imperador prêmios de viagens para estudarem na Europa.

Essa iconografia oficial da nação era marcada, tal como as produções escritas do IHGB, por “uma idealização da paisagem e da população brasileira”, onde os índios eram quase europeus, como se encerrassem em si uma “espécie de representante digno e legítimo” da jovem nação brasileira (Schwarcz, 1998, p.148).

Ora, o IHGB exercia o controle do discurso histórico sobre a nação quando decidia quais eventos e figuras seriam destacados ou silenciados na moldagem da percepção sobre a identidade nacional. De semelhante modo, a AIBA criou uma estética discursiva para expressar uma visão de Brasil, exercendo, por sua vez, uma função de controle do discurso influenciando

a produção artística, ditando o que poderia ou não circular, incidindo assim, tal como o Instituto, sobre a percepção da identidade nacional.

Foucault (2014) argumentava que o poder disciplinar opera não apenas reprimindo, mas também moldando e normalizando comportamentos e discursos. No contexto do IHGB e da Academia Imperial de Belas Artes, vemos a aplicação desse poder na criação de uma narrativa histórica e cultural que consolidou a identidade nacional brasileira de acordo com os interesses das classes dominantes valendo-se do discurso de superioridade europeia que já era existente antes da criação destas “instituições de saber”, conforme demonstramos com as pinturas sob análise, datadas de 1822 e 1823.

Mas o fato é que a disseminação desses discursos através de instituições formadoras de opinião contribuiu para a consolidação de uma identidade nacional homogênea, promovendo valores que eram convenientes para a estabilidade do regime imperial.

Quando se retoma os autores das obras aqui trazidas para verificar seus lugares discursivos de fala, temos que Debret, Vitor Meireles e Horácio Hora contaram, em maior ou menor grau, com o patrocínio do Governo Imperial, seja para produção artística propriamente dita, seja pela concessão de bolsas de estudo. Apenas Earle não estava vinculado ao Império do Brasil tendo produzido sua arte como um viajante, mas, como todos os outros, estava ligado pelo mesmo discurso que fizeram circular.

Debret e Earle eram europeus e, por sua vez, validavam o eurocentrismo em suas produções; Vitor Meireles e Horácio Hora receberam bolsas de estudos para estudarem na Europa onde aprenderam a estética discursiva daquela época histórica, adaptando-a a realidade do Brasil. Lembre-se, por final, que a obra de Horácio Hora é uma representação de uma obra literária de José de Alencar, que, com efeito, era membro da elite imperial e tendo seu romance, o Guarani, servido aos mesmos propósitos discursivos ora analisados.

4. AULA OFICINA E SEU PAPEL DE REUNIR TEORIA E PRÁTICA

Após os conhecimentos adquiridos sobre alfabetização estética e discurso imagético no ensino de história, com foco na construção da identidade nacional brasileira no século XIX, é de fundamental importância pensarmos como o professor de História pode mobilizar todo esse conhecimento em sua prática docente de modo que ainda seja capaz de desenvolver em seus alunos a atitude historiadora, conforme proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Argumentamos aqui que a metodologia das aulas oficinas é um recurso importante para a mobilização de todo esse conhecimento acerca da leitura imagética de obras de artes plásticas e sua utilização nas aulas de História.

Ora, não concebemos o conceito da aula oficina para além de uma metodologia de ensino que combina elementos teóricos e práticos, e, que promove uma abordagem interativa e colaborativa do processo educativo. Diferente de uma aula tradicional, que geralmente segue um formato expositivo, a aula oficina envolve os alunos ativamente em atividades práticas, projetos, discussões e investigações.

Esse formato busca transformar a sala de aula em um espaço de experimentação e construção coletiva de conhecimento, onde os alunos são incentivados a participar ativamente, refletir criticamente e aplicar o que aprenderam de maneira prática.

Para a professora e pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2011, p-37), idealizadora desse modelo, seu nascimento se deu:

... da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no programa global dos trabalhos em Ensino de História (e de outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos.

Por essa perspectiva na qual se pretende relacionar teoria e prática durante o processo ensino-aprendizagem na sala de aula, o papel do professor ganha mais amplitude, não ficando limitado a um expositor de diálogos, mas assumindo uma postura de investigador, podendo ganhar a maior parte de seus alunos para o gosto da História e para desenvolverem competências mais avançadas (Barca, 2007, p. 63).

O professor Cabrini (2000) ousou ir mais além. Propôs que se pensasse ensino e pesquisa como indissociáveis, como elementos constituintes de uma mesma ação pedagógica. O desafio, segundo suas palavras é:

Pensar não a mera articulação entre ensino e pesquisa, mas o próprio ensino como pesquisa. Nessa direção, a pesquisa não é uma atividade a mais, é o princípio norteador de toda atividade na sala de aula...a seleção de um problema a ser estudado e analisado dentro de uma temática atual, que possa ser significativo para os alunos é pois, ainda, uma “tarefa urgente” a ser incorporada pela prática diária do professor (2000, p.15-16).

Essa perspectiva teórico-metodológica deve estar presente no dia a dia do professor em seu ofício. O ensino e a pesquisa são, assim, esfinges de uma mesma moeda, que juntas, e somente juntas, conferem um dado valor à prática docente.

Já se sabe que são muitos os efeitos dessa metodologia sobre a aprendizagem. Todavia, apenas alguns deles tiveram relevo nas observações de Selva Guimarães (2012, p.211) e que aqui merecem menção. Segundo a pesquisadora, na aula oficina,

[...] o aluno exerce um papel ativo: constrói conhecimentos, desenvolve atividades, discute, participa, busca informações, (re)cria textos variados. E o professor orienta e conduz o trabalho na busca de respostas aos problemas levantados. A aprendizagem se processa de forma contínua, ativa e questionadora. O aluno adquire conhecimentos, mas mais que isso, também os questiona e constrói aprendizagens. O professor, por sua vez também não apenas ensina, transmitindo conhecimentos: ele investiga, busca, dialoga, aprende, questiona, organiza, orienta e sistematiza.

Essa lição tomada da professora mineira sobre a metodologia das aulas oficinas nos é bastante cara, dada às inferências de seu raciocínio sobre as quais queremos rapidamente discorrer.

Primeiramente, Guimarães enfatiza que, por tal metodologia, o aluno exerce um papel ativo na construção do conhecimento. Nas aulas oficinas, os alunos não são meros receptores passivos de informações, mas participantes ativos que desenvolvem atividades, discutem, participam e (re)criam textos variados. Esta abordagem promove a autonomia e a responsabilidade, incentivando os alunos a buscarem informações, questionarem o conhecimento existente e contribuir ativamente para o processo de aprendizagem.

Depois, a metodologia das aulas oficinas propicia uma aprendizagem contínua, ativa e questionadora. Isso significa que o processo de aquisição de conhecimento não se limita a momentos específicos, mas ocorre de maneira fluida e integrada às atividades diárias dos alunos. Além disso, ao incentivar os alunos a questionarem e refletirem criticamente sobre os conteúdos, esta metodologia pode promover um entendimento mais profundo e contextualizado da História.

A citação sublinha que tanto alunos quanto professores estão envolvidos na construção do conhecimento. O professor orienta e conduz o trabalho, enquanto os alunos participam ativamente na busca de respostas aos problemas levantados. Este processo colaborativo fortalece o senso de comunidade e a troca de perspectivas, enriquecendo o aprendizado coletivo e promovendo um ambiente de sala de aula mais dinâmico e inclusivo visto que considera as necessidades e conhecimentos das partes, tornando mais significativo o aprendizado.

Infere-se, ainda, a capacidade das aulas oficinas desenvolvem diversas competências nos alunos. Ao engajar-se em atividades práticas e discussões, os alunos aprimoram suas habilidades de comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe, por exemplo. Eles também podem aprender a organizar e sistematizar informações, habilidades essenciais tanto para o estudo da História quanto para a vida cotidiana.

Selva Guimarães descreve o professor como um investigador que busca, dialoga, aprende, questiona, organiza, orienta e sistematiza. Esse papel é fundamental para a metodologia das aulas oficinas, onde o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também facilita a aprendizagem ativa dos alunos. O professor se torna um guia que ajuda os alunos a serem pesquisadores, também, além de questionadores da realidade passada e presente.

Diga-se, também, da natureza dinâmica das aulas oficinas que permite uma maior flexibilidade e adaptação às necessidades e interesses dos alunos. Essa abordagem pode ser ajustada para explorar diferentes temas históricos, utilizar diversas fontes (como documentos, imagens, objetos, etc.), e incorporar variadas metodologias de ensino. Essa flexibilidade é crucial para manter o engajamento dos alunos e tornar o aprendizado mais relevante e expressivo.

Por final, infere-se do texto de Guimarães, que a metodologia das aulas oficinas também promove um maior envolvimento emocional e cognitivo dos alunos. Ao participar ativamente das atividades e discussões, os alunos desenvolvem uma conexão mais profunda com os conteúdos estudados, o que pode aumentar sua motivação e interesse pelo aprendizado da História. Esse envolvimento mais profundo facilita a retenção de informações e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

Temos por certo que o conceito de aulas oficinas se alinha perfeitamente ao conceito de atitude historiadora introduzido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, igualmente, enfatiza a importância de desenvolver nos alunos habilidades críticas e reflexivas, permitindo-lhes compreender o passado de forma contextualizada e questionadora. A BNCC propõe que os alunos investiguem, busquem informações, dialoguem, aprendam a questionar, organizar, orientar e sistematizar o conhecimento histórico. Essa abordagem visa formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de interpretar o presente à luz do passado e tomar decisões informadas.

Por convergirem em seus objetivos de promover um ensino de História que seja ativo, crítico e reflexivo, escolhemos a metodologia das aulas oficinas para mobilizar os conhecimentos constantes nesta pesquisa a fim de possibilitar o desenvolvimento da atitude historiadora nos alunos.

Já discutiremos, quando oportuno, acerca da importância do professor de História possuir letramento estético. O que se pretende, neste instante, é, *a uma*, demonstrar como um professor, através de aulas oficinas, pode ensinar a leitura imagética de modo que as obras não fiquem restritas a uma função ilustrativa pela inabilidade de leitura, mas ganhem seu espaço como fonte histórica de pesquisa, registro que tem muito a nos dizer, porquanto marcada de

intencionalidade; *a duas*, demonstrar como a leitura desses documentos imagéticos podem desenvolver a atitude historiadora, nos termos propostos pela BNCC, ainda que o documento curricular não tenha explicitado como esse processo se daria.

Não se discute mais que a formação de cidadãos críticos e conscientes é um dos principais objetivos da educação contemporânea. Para alcançar essa meta, é essencial desenvolver nos alunos, sobretudo, a capacidade de compreender o passado de forma contextualizada e questionadora. Uma abordagem eficaz para isso é a alfabetização estética, que permitirá ao professor utilizar a análise iconográfica e discursiva de obras de arte como ferramenta pedagógica em aulas oficinas.

Nessas oficinas, os professores de História ensinarão aos seus alunos do 8º ano do ensino fundamental a respeito dos elementos visuais de uma imagem, dos seus signos próprios para que se conceba que foi ela também produzida para comunicar, não com letras, frases e parágrafos, mas por linhas, planos, disposições, cores, símbolos e técnicas.

Assim que os alunos conseguirem ler, interpretar e compreender as cinco obras aqui estudadas, estas, além de seu inestimável valor artístico, poderão ser exploradas como documentos históricos que refletem as sociedades e culturas de suas respectivas épocas.

Para analisá-las nessas oficinas, os alunos, necessariamente, precisam ter mais que as mensagens que os artistas transmitiram. Deverão investigar o contexto histórico do pós-independência do Brasil marcado pela necessidade de construção de um ideário de nação que se materializou nessas obras de arte, porquanto produzidas nesse período, como, ainda, investigar o discurso eurocêntrico de inferioridade negra e indígena para conduzir o Brasil no processo civilizatório que tinge essas mesmas obras, para que a mensagem transmitida pelas obras ganhe seu sentido e seu alcance.

Durante essas aulas, a observação atenta das obras deverá ajudar o aluno a melhor compreender o contexto em que foram produzidas, enquanto que uma melhor compreensão do contexto permitirá ao aluno uma melhor compreensão dos detalhes da obra e dos seus elementos visuais constituintes, num ciclo de abertura constante.

Durante o exercício de leitura dos documentos imagéticos propostos, os alunos aprenderão simbologias neoclássicas tais quais presentes na obra *O Pano de boca*, executado por Jean Baptiste Debret, e as compararão com as simbologias românticas tais quais expostas na obra *Peri e Ceci*, do sergipano Horácio Hora, e, identificarão suas continuidades e rupturas, suas convergências e divergências visto que o processo histórico é feito de construções, desconstruções e reconstruções.

Essas oficinas de leitura imagética são bem mais que ensinar os alunos os elementos visuais de uma imagem – isso o professor de artes poderá fazer com muita competência – da mesma forma que ler um texto verbal/escrito é mais que juntar letras, sílabas, palavras e parágrafos. Muitos leem, mas não compreendem o que leram ou o fazem parcialmente.

Ler essas cinco obras é explorar seu discurso eurocêntrico, sua mensagem política de nação herdeira de tradição monárquica, suas intencionalidades de construir uma imagem de país ordeiro e pacífico desde seu nascimento, seus valores civilizados, seu patrocínio estatal pela Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), suas representações de uma nação de glória, força e esperança num futuro próspero, e, a realidade ocultada de um Brasil frágil, isolado, fragmentado política e culturalmente.

É natural e salutar que professores e alunos interpretem as obras constantes nesse trabalho de modo diverso. A linguagem imagética tal como a verbal/escrita permite outras tantas leituras, seja por sua própria limitação de tudo dizer, pela limitação de quem a escreveu/pintou ou pela limitação de quem a lê. Não importa. A maior relevância está em promover debates e discussões sobre as interpretações levantadas, incentivando os alunos a questionarem as informações, a confrontarem diferentes pontos de vista e a formularem suas próprias hipóteses. Será a oficina o lugar apropriado para esse fomento.

A metodologia da aula oficina é, sem dúvida alguma, muito eficaz para que o aluno seja capaz de ler uma obra de arte plástica e utilizá-la como uma fonte histórica, extraíndo delas o conhecimento histórico relativo à construção da identidade nacional brasileira. A oficina se avista, aqui, como um recurso, à disposição do professor, com potencial pedagógico para alfabetizar os alunos esteticamente ao passo em que se problematiza questões históricas e presentes.

Através desse fazer, os alunos veem que não há uma história “verdade” sobre ser brasileiro, mas muitas versões dela, segundo interesses, necessidades, condições materiais e imateriais de uma determinada época histórica. Que na construção de uma identidade nacional, tal como em qualquer outra construção ideológica, se permite que se represente o que se quer que exista e, se oculte aquilo que, de fato, tem existência.

A essa altura, o aluno participante da oficina já deve ter compreendido que o nosso projeto identitário nacional foi produto de relações de poder com a participação direta do Estado, dos intelectuais e artistas. E, como foram eficientes as imagens produzidas pelos artistas nacionais do período para fazer circular uma representação de nação brasileira, tão ao gosto do desejo e das necessidades do jovem Império.

Não há como desconsiderar a força da leitura dessas obras de arte oitocentistas em aulas oficinas para explorar o conteúdo programático ao tempo em que se desenvolve a atitude historiadora nos alunos do 8º ano.

Já apresentamos que o processo da “atitude historiadora” envolve etapas como identificação, comparação e contextualização, interpretação e análise de uma fonte para compreensão do evento histórico em questão.

Nossa proposta nos parece eficaz em vencer todas essas etapas e, assim, desenvolver essa atitude nos alunos.

Terá havido a fase de identificação quando os estudantes reconhecerem e se valerem de fontes históricas relevantes (obras de artes plásticas do século XIX) para a compreensão do período histórico do Primeiro Reinado do Brasil, mormente sobre o evento da construção do ideário de nação brasileira. E, envolvido a habilidade de identificar documentos imagéticos aptos a fornecerem informações sobre o passado.

Durante a leitura dessas fontes imagéticas, os alunos precisarão compará-las em seus elementos visuais, estilo, informações e perspectivas para identificar convergências e divergências e regularidade discursiva. Sem a comparação das obras entre si e com outros saberes não será possível extrair nem as informações necessárias para compreensão do período histórico estudado e nem a narrativa difundida pelas mesmas.

Há de se notar que as obras analisadas durante as oficinas deverão ser contextualizadas. O trabalho não deixará de analisar as condições políticas (Jovem nação fragmentada), sociais (escravocrata e indígena), econômicas (interesse das elites latifundiárias) e culturais (mito da superioridade portuguesa e influência estética romântica) da época, nem de considerar os valores, crenças e práticas que influenciaram os atores históricos.

Ao serem contextualizadas ao seu período de produção, sua conexão não fica adstrita ao passado. Ela se estende entre o passado e o presente. A proposta é um incentivo natural para a reflexão de como os eventos históricos do passado recente do Brasil construiu uma imagem do que deveria ser um brasileiro e de como essa noção foi difundida. Essas inquietações ainda presentes em torno do que é ser brasileiro se relacionam com eventos históricos seja na construção de seus mitos, seja na perpetuação de seus interesses subjacentes.

A leitura imagética em oficinas também exige interpretação fundamentada. Serão atribuídos sentidos e significados às obras de arte, que deixarão de ser elementos apenas estéticos para serem fontes históricas, ricas em detalhes, informações, análises, materializadoras da relação de poder, da visão de mundo da elite brasileira oitocentista e de suas intencionalidades. Ao analisar as informações disponíveis nas obras e fora delas, e, ao

considerar diferentes perspectivas sobre a identidade nacional brasileira (cultura letrada e não letrada), será servido ao aluno a construção dessas interpretações fundamentadas.

Na etapa concernente à análise, por sua vez, estará relacionada à decomposição dos elementos presentes nas fontes históricas. Os estudantes serão estimulados a examinar os detalhes das imagens, identificar e ler os elementos visuais, identificar o tema, analisar o contexto e compreender as nuances e complexidades dos eventos em estudo. Além da empatia histórica por parte dos alunos, a análise das obras envolverá a identificação de aspectos como eurocentrismo, interesses políticos e econômicos da elite latifundiária, da participação ativa da chamada “cultura letrada” por intermédio dos intelectuais do IHGB e artistas do AIBA na elaboração e execução desse projeto nacional.

Como distende dessa produção de conhecimento histórico a partir da leitura imagética, o professor é afastado do pedestal de mero transmissor de conhecimento enquanto o aluno assume condição ativa e uma postura crítica e investigativa diante das fontes, dos fatos das narrativas e da relação passado-presente.

Restam superadas as eventuais dúvidas se seria possível, através da metodologia eleita, se chegar ao fim a que se propôs. A aula oficina utilizada para alfabetização estética de alunos do 8º ano do ensino fundamental se revela metodologia eficaz para, ao mesmo tempo, 1) permitir com que se trabalhe com as fontes históricas imagéticas; 2) contribuir largamente para que esses alunos compreendam sobre o conceito de identidade nacional e os esforços para sua construção no Brasil pós independente, destacando o papel da cultura letrada, não letrada e das artes; e, ainda, 3) desenvolver a atitude historiadora, como sugere a BNCC.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É verdade que o currículo é fruto de disputas de poder? Sim, é, na mesma medida em que as finalidades de se ensinar história também o são; na mesma nota pela qual se travam as disputas dos historiadores pela escolha e uso de suas fontes; e, com a mesma subjetividade e interesses dos professores de História nos recortes dos assuntos e nas abordagens distintas que realizam nas salas de aulas todos os dias.

Tomando que o ensino de História pode ser uma arma a servir a múltiplos fins, é possível concluir que o mais importante, talvez, não seja *o quê* e nem mesmo *o como* mas *o porquê* e *o para que* ensinar História. Acontece que estas últimas se ligam mais às crenças epistemológicas, silenciosas ou não, de cada profissional no chão da sala e bem menos ao currículo propriamente dito, como disposto na BNCC.

Pensar de modo diverso é defender que o ensino de história possui um fim em si mesmo. Que os alunos deveriam apenas dominar um conjunto de informações relativas a fatos e datas sem qualquer utilidade. A História é mais e seu ensino não pode ser menos.

Pode-se e deve-se enxergar a Base Nacional Curricular como base para o que se deve construir, não como o todo construído. Ainda é do professor de História a responsabilidade de dar sentido aos conteúdos da sua disciplina (sobretudo no ensino fundamental) e apontar as finalidades úteis de tal conhecimento para seus alunos.

Qualquer tema ganha relevância porque todos eles são importantes para os fins aos quais os professores propuserem. O projeto de identidade nacional do Brasil oitocentista diz mais do que informações vazias e pode mais quando extraído de obras de arte.

A certeza que emerge é que se o professor de História conseguir, a partir de sua prática docente, desenvolver em seus alunos as habilidades de análise, interpretação, contextualização e reflexão, estará não só contribuindo com habilidades valiosas apenas para o mercado de trabalho, mas também para a formação de cidadãos conscientes.

Essa pesquisa demonstrou como uma imagem tem muito para se ler. Tem os signos próprios de sua linguagem – os elementos visuais – que precisam ser conhecidos para que se tenha acesso a mensagem comunicada expressamente; e, tem, ainda, o(s) discurso(s) que encerra(m) em si, que posto(s) sob a análise metodológica foucaultiana nos dirá mais que o que foi expressamente dito, porque a linguagem não tem o poder de tudo dizer.

Através da linguagem visual a que fomos iniciados, pudemos ler as cinco obras de arte em destaque, extraíndo de cada uma delas 1) a temática; 2) a hierarquia visual (que nos dá a ordem das informações transmitidas) a partir da disposição de planos, centralidade, composição e luz focal; 3) as emoções transmitidas através das cores e da força e/ou extensão das pinceladas do artista; e, 4) as oposições de ideias por meio do contraste do claro e escuro.

Por seu turno, foi através do método foucaultiano que se verificou as mesmas obras plásticas como materialidade ancoradora de discurso. Por elas, nos foi dado a saber a regularidade discursiva do protagonismo/superioridade do europeu frente aos índios e negros no processo de construção de nossa identidade nacional.

Analisando-as à luz das questões sociopolíticas de seu período histórico, exsurgiram-se suas funções discursivas subjacentes: *a uma*, criar uma identidade nacional para o Brasil que não se afastasse do mundo “civilizado” europeu, ao mesmo tempo em que se destacasse elementos originalmente nacionais que diferenciasssem o brasileiro de todos os outros povos; *depois*, a de criar um passado mítico forte, heroico, de origem pacífica e civilizada, o qual pôde,

inclusive, ser invocado para fazer frente às diversas rebeliões provinciais que ameaçavam a unidade do Império.

Como desdobra dessa proposta de produção de conhecimento histórico a partir da leitura imagética, o professor é afastado de sua condição de mero transmissor de conhecimento enquanto o aluno assume condição ativa e uma postura crítica e investigativa diante das fontes, dos fatos, das narrativas e da relação passado-presente.

Nossa pesquisa valida a aula oficina como uma abordagem importante para o ensino de História, especialmente na alfabetização estética de alunos do ensino fundamental e no desenvolvimento da atitude historiadora. Acreditamos que a importância da pesquisa vá ainda mais além, se considerarmos que pudemos demonstrar como desenvolver essa significante que a BNCC apenas preconizou, sem que dispusesse de orientações de como isso poderia ser viabilizado.

Ao capacitar os alunos a trabalharem com fontes imagéticas a fim de que compreendam o papel crucial exercido pela cultura letrada e não letrada, e das artes, na formação da identidade brasileira e, ao guia-los no sentido de que desenvolvam habilidades historiadoras, estamos contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Essas competências são essenciais não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, permitindo que os alunos interpretem o presente à luz do passado e tomem decisões informadas.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, José de. **O Guarani**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021. Coleção: Clássicos da Literatura Brasileira.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

BARBATO, Luis Fernando Tosta (org). **Identidade Nacional Brasileira, história e historiografia**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARCA, Isabel. **Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino**. Revista Portuguesa de História, v. XXXIX, 2007.

_____. **O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social**. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.

_____. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados 32 (93), 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, EDUSC, 2004.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira**. 6. Ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. v.2.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Tragédia e a Farsa: A ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. 1.ed.— São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CHEVALLARD, Yvez. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2000.

CORRÊA, Carolina Giacomini. **O desenvolvimento cultural, artístico e a moda no Brasil após a chegada da Corte Portuguesa**. Monografia. Especialista em Moda, Cultura de Moda e Arte. UFJF. 2013.

COSTA, Pedro Gabriel Amaral. **Entre o nacional e o colonial: a construção da identidade nacional na tela A primeira missa do Brasil, de Victor Meirelles**. São Paulo, 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade de São Paulo.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tomos 1º, 2º e 3º. Belo Horizonte, Editora da Universidade de São Paulo, Livraria Itatiaia Editora Ltda., 1989 (gravuras coloridas).

DIVINO, Vivian Jaqueline Viana Do Amor. ***A escrita das imagens: interpretações, possibilidades de compreensão e consciência histórica.*** Ananindeua, 2021. 169. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal do Pará.

DONDIS, Donis A. ***Sintaxe da linguagem visual.*** Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FAVERO, Franciele. ***O Romantismo e a Estetização da Natureza.*** UDESC. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwihruSp56CAxWJH7kGHSlqCoQQFnoECCEQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.udesc.br%2Findex.php%2Fdapesquisa%2Farticle%2Fdownload%2F13957%2F9043%2F46985&usg=AOvVaw3QR9Sd9t-k2vVFUuusbsYw&opi=89978449>. Acesso em: 30/10/2023.

FELGUEIRAS, Margarida Maria Louro. ***O Ensino da história em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicas e condicionamento político no trabalho docente.*** História da Educação. ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas (7):91-105, abril, 2000.

FLORES, Rosana Favaro. ***Análise da Obra o Guarani sob o enfoque da estética da recepção.*** Revista Ideias. UFSM, 2011. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20revista%202011%20em%20PDF/analise%20da%20obra%20o%20guarani%20sobre%20a%20estetica%20da%20recepcao.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2023.

FOUCAULT, M. [1969]. ***A arqueologia do saber.*** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. ***A ordem do discurso.*** 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. ***As palavras e as coisas.*** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FRANÇA, Joelma Santos. ***O ensino de História por meio do uso de imagens em aula oficinas: Uma experiência em Malhador/SE.*** São Cristóvão, 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal de Sergipe.

GABRIEL, Carmen Teresa. ***Currículo de História.*** In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). ***Dicionário de Ensino de História.*** Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 72-78.

GARPARELLO, Arlette Medeiros. ***Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira.*** São Paulo: Iglu, 2004.

GINZBURG, Carlo. ***Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História.*** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Jose Adauto. ***Imagens de Debret no Ensino de História: o olhar colonial e a Presença Negra no Rio de Janeiro oitocentista.*** Crato, 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Regional do Cariti.

GONZAGA, Guilherme Goretti. ***Augustus Earle (1793 - 1838): Pintor Viajante. Uma aventura solitária pelos mares do sul.*** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UNB), 2012.

GREGOLIN, M. R. **“J.-J. Courtine e as metamorfoses da Análise do Discurso: novos olhares, novos objetos”**, in: SARGENTINI, V. e GREGOLIN, M.R. *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **A disputa pelo passado na cultura oitocentista no Brasil**. In: CARVALHO, João Manoel Correia Pires de (org.). *Nação e cidadania no Império: Novos Horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 93-122.

_____. **Historiografia e nação no Brasil. 1838-1857**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizado**. 13. ed. Ver e amp. Campinas: Papirus, 2012

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOSEPHINO, Marcos Ferreira. **O Brasil de Darwin nas aquarelas de Augustus Earle e Conrad Martens**. *Filosofia e História da Biologia*, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 1, p. 37–58, 2023. DOI: [10.11606/issn.2178-6224v18i1p37-58](https://doi.org/10.11606/issn.2178-6224v18i1p37-58). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/fhb/article/view/fhb-v18-n1-03>. Acesso em: 4 nov. 2024.

LAVILLE, Chistian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LIMA, Valéria. J. -B. **Debret, historiador e pintor: a Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Editora Unicamp, 2007.

MARQUES, W. **Além dos Limiares do Texto Verbal: Imagem e Cor em A Agonia de um Partido**. *Línguas & Letras, [S. l.]*, v. 19, n. 43, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180020>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/16275>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MAUAD, Ana Maria. **Imagem e autoimagem do Segundo Reinado**. Pp.181-23. in: NOVAIS, Fernando; ALENCASTRO, Luiz Felipe de (orgs). Vol. 2. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 4 vols.

_____. **Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)**. *História Crítica*, n. 68, p. 27-45, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/historicrit68.2018.02>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MELLO JR, D. **A Primeira Missa no Brasil, de Vitor Meireles - um centenário esquecido**. *Boletim do Museu Nacional de Belas Artes*. Rio de Janeiro, n. 2, p. 12-16, out. 1962.

MELO JÚNIOR, Donato. **Primeira Missa no Brasil de Vitor Meirelles**. In: XEXÉO, Pedro Martins Caldas. *Primeira Missa no Brasil: O Renascimento de uma pintura*. Rio de Janeiro: MNBA, 2008. p. 27-45.

MILANEZ, N. **“O corpo é um arquipélago: memória, intericonidade e identidade”**, In: NAVARRO, P. *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. *Revista Brasil e História*, v. 13, nº 25/26, p.p. 143-162. Set. 92/Ago. 93.

NAVES, Rodrigo. **Debret, o neoclassicismo e a escravidão. A Forma Difícil: ensaios sobre a arte brasileira.** São Paulo, Ática, 1996.

NUNES, Maria Thetis. **Horácio Hora, o esquecido pintor romântico sergipano.** CHSR. Com. Hist. Art., Rio de Janeiro: IHGB. V.1, p.131-138, 1975.

OLIVEIRA, Gustavo Ferreira de. **O pincel e a pena romântica de François-Auguste Biard.** São Paulo, 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado em História) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. "A palavra dança e o mundo roda: Polícia!" In: GUIMARÃES, E. (Org.) Cidade, Linguagem e Tecnologia. Campinas: Labeurb, 2013.

PASSOS, Antonio Wanderley Cal. **O Ensino de História e os desafios para uma educação estética através da arte.** Salvador, 2023. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade do Estado da Bahia.

PAZ, Francisco de Moraes. **Na poética da História: A revitalização da Utopia Nacional Oitocentista.** Curitiba: UFPR, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso - Uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução: Eni Orlandi et al. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

_____. **Papel da memória.** In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PEIXOTO, V. de M., LEAL, J. G. R. P., & MARQUES, L. M. (2023). **O impacto do bolsonarismo sobre a cobertura vacinal contra a Covid-19 nos municípios brasileiros.** In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5027> (Original work published 2022)

PEREIRA, Eliane Aparecida. **Imagens e História – Uma proposta de leitura de telas de Pedro Américo para o Ensino de História.** Florianópolis, 2022 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal de Santa Catarina.

PEREIRA, N. M., & RODRIGUES, M. C. M. (2018). **BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(107).

PUGLIESI, Eduardo Jorge. **A ordem do discurso da imagem visual nos livros didáticos de História no Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba.** João Pessoa, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba.

RALEJO, Adriana Soares. MELLO, Rafalela Albergaria. AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **“O operoso iniciador da história brasileira”: as escritas de Francisco Adolfo de Varnhagen e o dilema da identidade na história da História do Brasil nas páginas da Revista do IHGB (1840-1878).** In: BARBATO, Luis Fernando Tosta (org).

Identidade Nacional Brasileira, história e historiografia. Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 13-38.

SANTOS, Everton dos. **As recriações da natureza na história da pintura sergipana (1882-1994).** Artigo apresentado como avaliação da atividade de Prática de Pesquisa em História. Universidade Federal de Sergipe, 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **Ensinar História na Base Nacional Comum de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. Dossiê – Bases nacionais e o Ensino de História embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores.** Educ. rev. 37, 2021.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **Leitura de Imagens: uma outra maneira de praticar a cultura.** Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 31, n. 2, jul/dez.: 2006.

SCHMIDT, Maria A. **Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros.** Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

_____. **História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização.** Revista História da Educação – RHE. V. 16, n. 17, 2012. p. 73-91.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Adrielle Dos Santos. **Atitude historiadora na escrita da história escolar: análise da Colção “Geração Alpha”.** Salvador, 2022 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia.

SILVA, Humberto Ferreira da. **“Lectio Imago”: Ensino de História por meio de pinturas históricas.** São Cristóvão, 2021 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal de Sergipe.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador.** São Paulo, Cia. das Letras, 2012.

SOUZA, Éder Cristiano. **Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC.** REH. Ano V, vol. 5, n. 10, Jul./dez. 2018.

SOUZA, T. C. C. DE. **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação.** RUA, v. 7, n. 1, p. 65-94, 7 out. 2015.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. **A Idade Média nos currículos escolares; as controvérsias nos debates sobre a BNCC.** Diálogos, Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, set./dez. 2016.

TUTUI, Mariane Pimentel. **Artes e festa: um destaque ao dia d’entrudo e à marimba nas aquarelas de Debret.** Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/download/3099/2757/9789>. Acesso em 26 out. 2023.

VENÂNCIO, Giselle Martins. **Pintando o Brasil: artes plásticas e construção da identidade nacional (1816-1922)**. Revista História em Reflexão: Vol. 2 n. 4 – UFGD - Dourados jul/dez 2008.

VIEIRA, Edilson Santos. ***Para além do livro didático: a educação da cultura visual como estratégia de leitura das imagens da escravidão no ensino de História***. São Luís, 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal do Maranhão.

VIEIRA, Sergio Luiz de Souza. **Capoeira – Origem e História**. PUC/SP – Tese de Doutorado, 2004. Da Capoeira: Como Patrimônio Cultural. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao_fisica_artigos/capoeira_origem_historia.pdf. Acesso em 09 de dez. 2023.

PROPOSTA DE TRABALHO: AULAS OFICINAS – LEITURA IMAGÉTICA E ANÁLISE DO DISCURSO

1. INTRODUÇÃO

Este projeto de aulas oficinas, direcionado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, visa desenvolver habilidades de leitura imagética e compreensão histórica, utilizando obras de arte brasileiras do século XIX. Dentre os objetivos, busca-se fomentar a alfabetização estética e proporcionar uma compreensão crítica da construção da identidade nacional brasileira a partir da produção artística visual oitocentista; Analisar o discurso imagético presente nas obras; e, Promover a atitude historiadora dos alunos, incentivando os questionamentos e reflexões a respeito dos processos históricos e as narrativas oficiais, destacando o papel da cultura letrada na construção identitária nacional, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tomamos 5 pinturas dispostas temporalmente entre 1822 e 1890, quais sejam, 1) *Negros Lutando. Brasils.* Augustus Earle, Aquarela, 1822-23, 16.5 x 25.1 cm; 2) *Dia d' entrudo (sic) (Carnaval)* (Jean-Baptiste Debret, 1823). Aquarela sobre papel; 18 cm x 23 cm, Museu Castro Maya, Rio de Janeiro; 3) *A Primeira missa no Brasil*, de Victor Meireles, de 1860 (2,68m x 3,56m); 4) *"Peri e Ceci"* pintura de Horácio Hora, 1882; e, 5) *Pano de boca* executado para a representação extraordinária dada no Teatro da corte por ocasião da Coroação do imperador D. Pedro I. Jean-Baptiste Debret. 1834; a fim de desenvolver a habilidade de leitura de seus signos, como também a análise do discurso imagético subjacente para compreensão de como se operou a construção de nossa identidade nacional.

Essas imagens serão trabalhadas em 4 aulas oficinas que permitirão uma aprendizagem rica, dinâmica e bastante significativa tanto sobre o tema histórico como também sobre a habilidade de leitura imagética.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O lastro teórico deste projeto se apoia em várias frentes. Primeiramente, deve-se recorrer a Dondis (2015) para entender os elementos visuais básicos, ou sintaxe visual, que

compõem as artes plásticas. Este conhecimento é essencial para que os alunos possam apreender, interpretar, criticar e difundir o que o artista comunicou através de seu texto visual, conforme o conceito de “educação estética” de Schlichta (2006). A familiarização com os signos visuais não só enriquece a capacidade interpretativa dos alunos, mas também os habilita a uma leitura mais profunda e crítica das obras.

Além disso, a análise do discurso de Foucault (2014) fornece uma metodologia para compreender a imagem como materialidade discursiva (Orlandi, 2013). Através desta abordagem, é possível extrair das obras de arte o que se comunica além de seus signos constituintes, permitindo uma análise mais rica e complexa das ideologias e narrativas que permeiam essas produções artísticas.

Afinal, as pinturas históricas não são apenas representações visuais, mas também documentos que carregam discursos e intencionalidades. Este processo de desvendamento do discurso contido nas imagens é fundamental para a formação de uma consciência crítica nos alunos.

Depois, esse projeto de aulas oficinas não se aparta do conceito de “atitude historiadora” de Mauad já que se pressupõe que a leitura de obras de arte relacionadas à construção da identidade nacional pode contribuir para o desenvolvimento dessa atitude, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A atitude historiadora envolve a capacidade de analisar e compreender o passado de maneira crítica, reflexiva e contextualizada, habilidades que são profundamente enriquecidas pelo estudo das artes plásticas e do discurso visual.

3. JUSTIFICATIVA

O Brasil, após sua independência em 1822, enfrentou o desafio de consolidar sua unidade e identidade nacional. A construção dessa identidade envolveu um processo complexo de hierarquização, modificação, criação e exclusão de realidades, alinhado aos interesses da elite dominante e do Estado brasileiro. As pinturas históricas, produzidas sob o patrocínio imperial e pela Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), desempenharam um papel crucial na disseminação de um discurso de superioridade europeia e na idealização de uma identidade nacional que excluía a contribuição negra e marginalizava o indígena. Este projeto justifica-se pela necessidade de promover uma leitura crítica dessas obras, capacitando os alunos a identificar os discursos implícitos e a compreender as dinâmicas históricas e sociais do Brasil oitocentista.

Diga-se que a BNCC inclui a temática da produção do imaginário nacional brasileiro através das representações visuais, letras e do Romantismo no Brasil, muito embora não tenha indicado como seria isso possível. Esse projeto é uma proposta de se viabilizar o que preconizou o documento nacional.

Justifica-se, também, pela necessidade de desenvolver habilidades críticas e analíticas nos estudantes, utilizando a arte como um meio de explorar e compreender a história e a identidade nacional. Ao integrar cinco pinturas históricas brasileiras como base metodológica, as oficinas devem permitir que os alunos se envolvam de maneira prática e teórica com os conteúdos, trabalhando por promover um aprendizado mais dinâmico e profundo.

Este projeto é particularmente relevante no contexto atual do Brasil, onde os conceitos de identidade (o que é ser brasileiro?) e patriotismo têm sido amplamente debatidos e redefinidos, especialmente à luz dos recentes movimentos políticos como o bolsonarismo e o lulismo. Esses movimentos trouxeram à tona diferentes visões sobre o que significa ser brasileiro, influenciando a percepção coletiva da história e da cultura nacional.

4. RELEVÂNCIA PARA PROFESSORES E ALUNOS

A integração das artes visuais no ensino de História proporciona um enriquecimento substancial no aprendizado, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica sobre os eventos e processos históricos a partir do domínio de outras linguagens. Este projeto oferece aos professores ferramentas e metodologias para explorar o potencial educativo das obras de arte numa abordagem interdisciplinar que une História e artes visuais, ampliando as leituras sobre a realidade histórica.

5. CORRESPONDÊNCIA COM A BNCC

O projeto está alinhado com a BNCC, que destaca a importância de desenvolver nos alunos habilidades de leitura crítica e análise de diferentes tipos de textos, incluindo visuais. A BNCC também enfatiza a necessidade de promover a educação estética, objetivo central deste projeto.

6. METODOLOGIA DAS AULAS OFICINAS

Por essa perspectiva, se pretende relacionar teoria e prática durante o processo ensino-aprendizagem na sala de aula, de modo que o papel do professor não fique limitado a um expositor de diálogos, mas assuma uma postura de investigador, podendo ganhar a maior parte de seus alunos para o gosto da História e para desenvolverem competências mais avançadas (Barca, 2007, p. 63).

As aulas oficinas serão estruturadas em quatro encontros de 60 minutos cada, com atividades práticas e reflexivas que estimulam a observação, a análise e a discussão das obras de arte. Abaixo, uma síntese das aulas:

Aula 1: Introdução à Leitura Estética

- **Atividades:** Observação e descrição de aspectos formais e sensoriais das obras de arte. Discussão sobre o que a arte comunica.
- **Materiais:** Imagens impressas das obras, cadernos para anotações.

Aula 2: Elementos Visuais nas Obras de Arte

- **Atividades:** Identificação e interpretação dos elementos visuais básicos (composição, cor, luz, sombra, etc.). Análise em grupos.
- **Materiais:** Imagens, projetor, computador.

Aula 3: Arte e Identidade Nacional

- **Atividades:** Análise das obras no contexto da construção da identidade nacional. Discussão sobre a intencionalidade do artista.
- **Materiais:** Imagens, cadernos, projetor.

Aula 4: Discurso e Perspectivas Históricas

- **Atividades:** Introdução ao conceito de discurso e análise comparativa das obras. Reflexão sobre a superioridade europeia nas representações.
- **Materiais:** Imagens, cadernos, projetor.

Orientações para Professores

Para a melhor execução do projeto, recomenda-se que os professores:

1. **Preparem-se previamente** sobre todas as informações relacionadas às obras de arte e seu contexto histórico, utilizando os recursos fornecidos no projeto.
2. **Estimulem a participação ativa** dos alunos, promovendo um ambiente de discussão e reflexão crítica.

3. **Utilizem perguntas provocativas** para incentivar a análise profunda e a expressão das percepções dos alunos.
4. **Acompanhem o progresso dos alunos** através das reflexões escritas e orais, fornecendo um retorno construtivo. Facilite uma síntese das principais ideias discutidas durante a aula.
5. **Adapte a metodologia e as atividades** conforme as necessidades e o ritmo da turma.

Alcance dos Objetivos na Prática

Os objetivos do projeto serão alcançados através dessa metodologia que combina a análise teórica com a prática reflexiva. As atividades propostas permitem que os alunos:

1. **Desenvolvam habilidades de observação e descrição** detalhada das obras de arte.
2. **Contextualizem historicamente as obras**, entendendo seu papel na construção da identidade nacional.
3. **Reflitam criticamente sobre as narrativas visuais**, identificando discursos e perspectivas históricas.
4. **Desenvolvam a atitude historiadora**, ao analisar as obras de arte como fontes históricas, dotadas de intencionalidades e fruto de relações de poder.

7. CONSIDERAÇÕES DERRADEIRAS

É afiançado de que este projeto de aulas oficinas oferece uma abordagem inovadora e interdisciplinar para o ensino de História e artes visuais, alinhada com a BNCC e com potencial para transformar a compreensão dos alunos sobre a construção da identidade nacional brasileira. Através da alfabetização estética e do desenvolvimento da atitude historiadora, os alunos estarão mais preparados para analisar criticamente o passado e compreender seu impacto na realidade presente.

AULA OFICINA 1

Tema: Leitura estética.

Público-alvo: Alunos do 8º ano

Duração: 60 minutos

Objetivos:

1. Desenvolver a capacidade de observar e descrever aspectos formais e sensoriais das obras de arte.
2. Incentivar a reflexão sobre as experiências de contato com as obras, buscando a comunicação entre o artista e o público.
3. Aprender a comunicar de forma verbal e escrita, as percepções e análises estéticas.
4. Coletar o conhecimento prévio dos alunos sobre leitura imagética.

Materiais Necessários:

- Imagens impressas das obras a serem analisadas.
- Cadernos ou folhas para anotações

Metodologia:

1. Abertura 10 minutos:
 - Apresentação do tema da aula e seus objetivos.
 - Discussão inicial sobre o que a arte comunica, promovendo perguntas provocativas do pensamento crítico: “A arte conta uma história?”, “Ela revela um sentimento?”, “Ela captura um momento?”, “Ela expressa a beleza na visão do artista?”, “É possível fazer uma leitura da arte?”, “O que tem para ler numa imagem?”
2. Atividade em Grupos (30 minutos)
 - Divisão da turma em grupos de 5 alunos.
 - Cada grupo receberá as 5 imagens constantes no anexo I e terá o tempo de 15 minutos de contemplação e 15 minutos de discussão entre os membros do próprio grupo; no tempo restante, devem descrever no papel: O que eles veem, o que as obras lhe comunicam?

Sobre o que elas falam? O que eles sentem ao ver cada uma delas? A mediação do professor, se dará somente para reforçar a autonomia dos alunos em expressarem entre si e por escrito, as impressões que as telas despertam e as possibilidades de uma comunicação feita através delas.

3. Encerramento e Reflexão (10 minutos):

- Síntese das principais impressões e ideias discutidas durante a oficina, questionando aos alunos se sentiram alguma dificuldade nas atividades propostas, e se sim, quais teriam sido elas. O professor deixará claro que esse primeiro momento é de suma importância para o desenvolvimento das outras aulas e que, ele será retomado ao final desse ciclo.

- Reflexão final: Diante das percepções dos alunos acerca dessa primeira aula, é possível que tivessem alterado suas percepções iniciais acerca dos questionamentos propostos no início da aula?

Avaliação:

- Participação e engajamento durante as atividades em grupo e debates.
- Reflexões escritas individuais.

AULA OFICINA 2

Tema: Leitura estética.

Público-alvo: Alunos do 8º ano

Duração: 60 minutos

Objetivos:

1. Desenvolver a capacidade de observar e descrever aspectos formais e sensoriais das obras de arte.

2. Identificar, descrever e interpretar os elementos visuais em uma pintura (como cor, forma, textura, composição)

3. Analisar e interpretar as obras de arte utilizando critérios estéticos.

Materiais Necessários:

- Imagens impressas das obras a serem analisadas.
- Cadernos ou folhas para anotações
- Projetor e computador para apresentações.

Metodologia:

1. Abertura:

- Apresentação do tema da aula e seus objetivos.
- Discussão inicial, apresentando as mesmas obras da aula 01, questionando aos alunos, como foi a experiência de analisar uma obra de arte.

2. Desenvolvimento:

- Projetar as imagens e explicar através delas, os elementos visuais básicos de uma imagem como, composição, planos, tamanho dos elementos, cores, luz e sombra, e técnicas de pintura nelas envolvidas, bem como seus estilos (neoclássico/romântico).
- Solicitar aos alunos que, de posse dessas novas informações, formem novamente os grupos de 5 pessoas e respondam as mesmas questões propostas na aula 01.
- Está disponível para o uso do professor uma análise iconográfica resumida das obras para consulta rápida, no Anexo II.

3. Encerramento e Reflexão:

- Síntese das principais ideias discutidas durante a oficina: A importância do conhecimento dos elementos visuais básicos presentes nas imagens para a comunicação do artista com seu interlocutor.
- Reflexão final: Diante das percepções dos alunos acerca dessa aula, provocar a reflexão das mudanças na leitura e interpretação das obras.

Avaliação:

- Participação e engajamento durante as atividades propostas.
- Reflexões vocalizadas e escritas mediante o ampliar do conhecimento.

AULA OFICINA 3

Tema: Leitura estética na construção da identidade nacional.

Público-alvo: Alunos do 8º ano

Duração: 60 minutos

Objetivos:

1. Analisar obras de arte que refletem a identidade nacional brasileira oitocentista.
2. Refletir sobre como a arte influencia a percepção de identidade nacional.
3. Contextualizar as obras e discutir sobre como serviram ao propósito do projeto de construção de identidade nacional.
4. Refletir sobre as obras de arte como sendo fontes históricas.
5. Considerar as obras de arte como detentoras de uma intencionalidade do artista.

Materiais Necessários:

- Imagens impressas das obras a serem analisadas.
- Cadernos ou folhas para anotações
- Projetor e computador para apresentações.

Metodologia:

1. Abertura: 10 minutos
 - Apresentação do tema da aula e seus objetivos.
 - Discussão inicial sobre “o que é ser brasileiro?”

2. Atividade em grupos 15 minutos.
 - Divisão da turma em grupos de 5 alunos

A cada grupo será pedido, que eles conversem entre si, sobre o questionamento “O que é ser brasileiro?” tomando como referência as inquietações do presente reavivadas na disputa acirrada entre bolsonarismo e lulismo. O professor guiará a discussão, fazendo proposições com base nas respostas dos alunos.

3. Exposição dos conceitos 20 minutos

- Será exposto que o conceito “brasileiro” é um sentimento de pertencimento, de identidade com a “nação” e, que ambos são construções históricas e remontam a um projeto de construção encabeçado pelo Estado Brasil recém independente por meio da elite econômica/intelectual que lhe dava lastro, se valendo do IHGB e da AIBA como meios de circulação e controle. Será trabalhado esse projeto considerando suas necessidades de construção, inclusive como instrumento de integração do vasto território nacional, seus argumentos, elementos e representações, a partir da leitura de um texto auxiliar, disponível no Anexo III.

4. Encerramento e Reflexão: 15 minutos

- Solicitar que os alunos, à luz das questões históricas que contextualizam as obras, façam uma análise escrita e em grupo de cada uma das imagens apresentadas nas aulas anteriores e retomadas nessa oficina, indicando, a partir de seus elementos visuais, como elas, na condição de fontes, se relacionam com o contexto histórico em que foram produzidas e também, como elas serviram ao propósito do projeto de construção da identidade nacional pós independência do Brasil.

Avaliação:

- Participação e engajamento durante as atividades propostas.
- Reflexões vocalizadas e escritas mediante o ampliar do conhecimento.

AULA OFICINA 4

Tema: O discurso imagético na construção da identidade nacional.

Público-alvo: Alunos do 8º ano

Duração: 60 minutos

Objetivos:

1. Compreender o conceito de discurso.

2. Refletir sobre a arte como materialidade discursiva.
3. Comparar as obras de arte apresentadas; apreender as informações contidas nas fontes, identificar pontos de convergência e divergência; e, identificar o discurso presente em todas elas, qual seja, o protagonismo/superioridade do europeu frente aos índios e negros no processo de construção de nossa identidade nacional.
4. Reconhecer as múltiplas perspectivas históricas envolvidas nas narrativas e interpretações dessas obras de arte, produzidas sob a perspectiva da elite socioeconômica brasileira e suas relações de poder, com deliberada negligência e marginalização do índio real e do negro no processo de construção identitária brasileira.

Materiais Necessários:

- Imagens impressas das obras a serem analisadas.
- Cadernos ou folhas para anotações
- Projetor e computador para apresentações dos conceitos.

Metodologia:

1. Abertura: 15 minutos

- Apresentação do tema da aula e seus objetivos.
- Discussão inicial, apresentando a afirmação de Pechêux (2018) de que a linguagem, qualquer que seja ela, é incapaz de tudo dizer e de tudo significar. Dessa forma haverá mais por dizer para além da linguagem visual, haverá sempre os sentidos latentes que transcendem a mera expressão dessa linguagem visual já lida.

2. Exposição dos conceitos: 25 minutos

Utilizando o projetor como ferramenta de explanação do conteúdo, aqui deve-se introduzir o conceito de discurso de Foucault para acessar camadas mais profundas de significado das obras, uma vez que o discurso que lhes é subjacente confere aos documentos imagéticos um sentido inalcançável somente pelo domínio dos signos de sua linguagem. Os alunos deverão compreender que a linguagem visual, tal como as demais linguagens, detém materialidade significativa e, por tal, tem o condão de manifestar discursos, visto que a própria imagem é discurso. (Orlandi, 2013)

Valendo-se das habilidades de leitura visual já desenvolvidas pelos alunos, das informações quanto ao contexto histórico e a intencionalidade de se construir uma representação de um ideário de identidade nacional, e, por fim, do conceito de discurso, os discentes com a mediação do professor deverão mobilizar tais ferramentas para compreender qual a regularidade discursiva nas obras de arte apresentadas, enunciado que nelas se repete, qual seja, o protagonismo/superioridade do europeu frente aos índios e negros no processo de construção de nossa identidade nacional.

Mobilizaram-se, nas imagens, elementos já existentes há muito, que fizeram sentido porque já dito antes e em outro lugar, que ajustados às necessidades sociopolíticas oitocentistas, serviram para hierarquizar, modificar, criar, silenciar e excluir realidades de acordo com a relação de poder existente.

Os alunos deverão compreender que esse discurso foi distribuído socialmente por sistemas de controle e distribuição – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) – e sem estranhamentos dos destinatários de sua mensagem.

Está disponível para o uso do professor uma análise resumida do discurso imagético das obras para consulta rápida, no anexo IV.

- Divisão da turma em 5 grupos 20 minutos

Os alunos deverão indicar nas imagens distribuídas (Imagens das obras distribuídas nas aulas anteriores) como o discurso do protagonismo/superioridade do europeu frente aos índios e negros no processo de construção de nossa identidade nacional se manifesta.

Avaliação:

A partir da comparação do texto da primeira leitura da imagem e o último texto. Verificando assim, o processo de alfabetização estética nas aulas de história; e, a compreensão do projeto de construção da identidade nacional brasileira a partir da leitura de fontes históricas imagéticas.

ANEXO I

Imagem 1



Negros Lutando. Brasils. Augustus Earle, Aquarela, 1822-23, 16.5 x 25.1 cm, National Library of Austrália. Fonte: GONZAGA, G, Guilherme. Augustus Earle (1793 - 1838): Pintor Viajante - Uma aventura solitária pelos mares do Sul, 2012.

Imagem 2



Dia d' entrudo (sic) (Carnaval) (Jean-Baptiste Debret, 1823). Aquarela sobre papel; 18 cm x 23 cm, Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

Imagem 3

Fonte: http://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2012/06/PrimeiraMissaBR_VictorMeirelles.jpg

Figura 4

"Peri e Ceci" pintura de Horácio Hora, 1882. Museu Histórico de Sergipe.
Disponível em: facebook.com/2082429452087261/posts/2837240/
Acesso em: 28/10/2023

Figura 5

Jean-Baptiste Debret. Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no Teatro da corte por ocasião da Coroação do imperador D. Pedro I. In: Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil. 1834.

ANEXO II

Análise iconográfica resumida das obras

Uma imagem é criada a partir da combinação e manipulação de elementos visuais básicos que transmitem sentido. A linguagem visual possui sua própria sintaxe, envolvendo tom, cor, escala, ponto, direção, textura e movimento. No entanto, é pelo discurso que entendemos como esses elementos combinados não são suficientes para comunicar totalmente.

Para ler a linguagem imagética e analisar o discurso das imagens, é necessário alfabetização estética. A sintaxe visual estuda a organização e significação dos elementos visuais na imagem. Dondis (2015) afirma que é possível "ensinar a ver" uma imagem usando estratégias que revelam os elementos básicos da comunicação visual presentes na maioria das imagens.

Elementos Básicos Visuais:

- **Ponto:** Simples, mas poderoso, chama atenção para um local específico ou cria padrões e texturas.
- **Linha:** Direciona o olhar, cria estrutura; horizontais sugerem estabilidade, verticais força, diagonais movimento, curvas suavidade.
- **Contornos:** Delimitam formas, influenciam a percepção; contornos nítidos transmitem clareza, suaves sugerem mistério.
- **Textura:** Qualidade superficial, adiciona profundidade; texturas ásperas sugerem rusticidade, suaves, sofisticação.
- **Cor:** Vital na psicologia visual; vermelho evoca paixão, azul tranquilidade; cores influenciam emoções.
- **Composição:** Organização de elementos, afeta equilíbrio e harmonia; composição equilibrada agrada, desequilibrada cria tensão.
- **Espaço:** Uso do espaço positivo e negativo, cria profundidade e organização, destaca elementos-chave.
- **Tamanho:** Influencia foco e atenção; elementos maiores destacam-se, menores adicionam detalhes.
- **Formas:** Criam objetos reconhecíveis e padrões; formas geométricas são estáveis, orgânicas naturais.

Esses elementos são usados pelos artistas para comunicar mensagens e evocar respostas emocionais. Assim como documentos escritos revelam uma sociedade, a produção imagética permite análise de seus sentidos.

Analisaremos cinco obras do século XIX para entender a construção da identidade nacional brasileira usando a abordagem foucaultiana. Primeiro, faremos uma análise iconográfica para contribuir com o letramento estético dos professores de história. Em seguida, realizaremos uma análise discursiva para compreender e interpretar os sentidos das obras, mostrando que a linguagem, mesmo visual, tem limitações, mas as imagens podem dizer mais do que seus signos pintados.

Imagem 1



Negros Lutando. Brasils. Augustus Earle, Aquarela, 1822-23, 16.5 x 25.1 cm, National Library of Austrália. Fonte: GONZAGA, G, Guilherme. Augustus Earle (1793 - 1838): Pintor Viajante - Uma aventura solitária pelos mares do Sul, 2012.

"Negros Lutando" é uma aquarela de Augustus Earle, pintor inglês que visitou o Brasil em 1822-1823. A técnica da aquarela, com cores menos vívidas e contornos suaves, era ideal para pintores viajantes pela rapidez de secagem e facilidade de transporte.

No centro da imagem, Earle retrata a capoeira, dança/luta dos escravizados, destacando-a como o tema principal. Em segundo plano, os espectadores observam, e, ao fundo, a natureza serve de cenário. O espaço é organizado para direcionar o olhar à capoeira, evitando distrações.

Em um terceiro plano, um policial se aproxima furtivamente para reprimir a capoeira, proibida desde 31 de outubro de 1821. Essa clandestinidade é comunicada pela presença dissimulada do oficial, indicando uma prática ilegal.

O cenário é urbano, provavelmente na periferia da cidade, onde a capoeira era praticada longe das patrulhas rurais. A obra se afasta das regras neoclássicas, apresentando subjetividade e emoção nas expressões dos personagens.

A paleta de cores, com preto e vermelho, evoca luta e tensão, guiando o olhar do observador do centro para os espectadores e, finalmente, para o oficial, seguindo a ordem de importância da cena. O contraste entre cores claras e escuras sugere uma dualidade entre liberdade e restrição.

O verde, cor calmante e harmoniosa, é utilizado no fundo esfumado, indicando que a capoeira, embora clandestina, não ameaça a ordem institucional vigente. Assim, Earle retrata as tensões socioculturais sem desordem, em uma composição harmoniosa.

Imagem 2



Dia d' entrudo (sic) (Carnaval) (Jean-Baptiste Debret, 1823). Aquarela sobre papel; 18 cm x 23 cm, Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

Jean Baptiste Debret, pintor francês de formação neoclássica, chegou ao Brasil em 1816 com a “Missão Artística Francesa”. Durante seus quinze anos no país, registrou cenas do

cotidiano, impressionado pela diversidade étnica. Em 1823, ele pintou "Dia d'entrudo" ou "Cena de Carnaval".

A obra é complexa, cheia de figuras humanas, todas negras, criando uma sensação de movimento e agitação. Debret retratou o entrudo, trazido pelos portugueses no século XVI, como uma festividade essencialmente negra, afastada da "civilização" e participada apenas por este grupo, o que a fez exótica para o artista.

No primeiro plano, destaca-se a folia: rostos lambuzados de pó branco, limões de cheiro e jatos d'água com seringas. Ao fundo, as sacadas dos casarões coloniais estão cheias de observadores brancos, com um personagem segurando um guarda-chuva para se proteger dos jatos d'água.

As cores vibrantes e saturadas das roupas no primeiro plano contrastam com os tons neutros do cenário colonial. A obra mostra que as atividades comerciais continuavam durante a festa, com uma mulher negra equilibrando uma cesta de produtos para vender ou entregar.

Debret não aborda questões políticas, mas retrata uma manifestação cultural popular desprovida de sua origem portuguesa e com participação direta dos negros, enquanto os brancos apenas observavam das sacadas.

A técnica da aquarela, com contornos não bem delineados, afastou Debret do rigor neoclássico e aproximou-o do Romantismo, revelando sua subjetividade e interesse por temas pitorescos.

Imagem 3



Fonte: http://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2012/06/PrimeiraMissaBR_VictorMeirelles.jpg

"A Primeira Missa no Brasil" é uma obra de Victor Meireles, datada de 1860, com dimensões expressivas (2,68m x 3,56m), produzida em óleo sobre tela. Pintada mais de trezentos anos após o evento descrito por Pero Vaz de Caminha em sua carta ao Rei D. Manuel, Meireles usou essa carta como principal fonte de pesquisa enquanto estava em Paris, patrocinado pelo Império do Brasil.

Apesar de sua formação neoclássica na Academia Imperial de Belas Artes, Meireles criou uma obra-prima do Romantismo, predominante na Europa durante sua estadia. A composição da obra segue uma linha circular concentrada no altar, a cena principal, que ocupa o segundo plano. A luz, vinda do mar, incide sobre a cruz e o altar, destacando-os.

As tonalidades claras e escuras da obra são significativas: na metade superior, predominam tons claros, representando o sagrado católico, enquanto na metade inferior, cores terrosas representam os indígenas e a natureza selvagem. O contraste claro-escuro marca a superioridade da civilização branca sobre a barbárie indígena, segundo a visão do artista.

A obra sugere a ideia de uma colonização pacífica, com indígenas idealizados, curiosos e passivos em relação ao ritual católico. A natureza exuberante é tropical, acolhedora e harmoniosa, refletindo a identidade nacional proposta durante o Segundo Reinado no Brasil, marcada pela harmonia racial, exuberância natural e hegemonia portuguesa.

Meireles retrata a colonização como um encontro pacífico, com indígenas que cercam a cena principal sem representar perigo. O uso sutil do contraste claro-escuro e a passagem suave das cores promovem harmonia e homogeneidade na obra, reforçando a ideia de um Brasil acolhedor e equilibrado.

Figura 4

"Peri e Ceci" pintura de Horácio Hora, 1882. Museu Histórico de Sergipe. Disponível em: facebook.com/2082429452087261/posts/2837240/ Acesso em: 28/10/2023

A obra de Horácio Hora, pintada em 1882, é a maior representação da estética romântica sergipana (Nunes, 1975), e transmite uma narrativa dramática inspirada no romance indianista "O Guarani" de José de Alencar. Nascido em Laranjeiras/SE, em 1853, Hora foi autodidata e se destacou, ganhando uma bolsa de estudos do Império para estudar na Escola de Belas Artes de Paris em 1875, onde permaneceu por seis anos.

A obra, em óleo sobre tela e medindo 2,20x1,80m, representa o momento dramático em que o índio Peri salva Cecília numa canoa, momentos antes da explosão da casa de seu pai. Com quatro planos, a composição orienta a importância dos elementos: no primeiro plano, Ceci e Peri; no segundo, a natureza; no terceiro, um incêndio; e, por fim, o céu.

Ceci, iluminada e de vestido branco, simboliza pureza, inocência e beleza. Peri, também no primeiro plano, é representado com músculos definidos e postura heroica, europeizado e idealizado. O contraste entre o tom claro do céu e o tom escuro da cabeça de Peri manifesta seus conflitos interiores.

A obra utiliza cores quentes, principalmente o alaranjado, para transmitir dramaticidade e despertar uma resposta emocional no observador. A cor alaranjada representa a destruição do mundo de Ceci, mas não a atinge, pois ela está protegida por Peri, que a ama de forma idealizada.

A natureza ocupa grande parte da tela, refletindo a importância que o Romantismo dava ao reencontro com a natureza. Diferente do Classicismo, onde a natureza era apenas cenário, no Romantismo ela integra o homem e reflete seu estado de espírito. A natureza exuberante, escura e indefinida da obra de Hora manifesta o espírito conflituoso do homem romântico.

Figura 5



Jean-Baptiste Debret. Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no Teatro da corte por ocasião da Coroação do imperador D. Pedro I. In: Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil. 1834.

O "Pano de Boca" executado por Jean Baptiste Debret para a Coroação do Imperador D. Pedro I em 1822 no Teatro São João é uma obra neoclássica adaptada às necessidades brasileiras da época. Discípulo de Jacques Louis David, Debret utilizou sua formação para criar uma pintura que se comunica pela forma, com equilíbrio nos tons pastéis, centralizando o trono como o elemento mais importante.

O trono, em um pedestal com colunas neoclássicas, tem uma figura feminina alegórica representando o governo imperial brasileiro, segurando a constituição e os símbolos da realeza dos Bragança. Acima, uma esfera coroada com a inicial "P" de Pedro I, indicando a independência do Brasil. Figuras celestiais anunciam a glória do novo império, enquanto índios e soldados reais rodeiam o trono.

À esquerda, há um grupo de negros armados, com um homem em uniforme militar segurando um bebê e uma mulher com armas. À direita, estão homens do interior, identificados como paulistas e mineiros, incluindo um oficial da Marinha saudando o novo império.

O cenário inclui a flora brasileira, com palmeiras esfumaçadas e uma cornucópia de frutas tropicais simbolizando riqueza. A obra transmite a união de pessoas comuns, indígenas, negras e brancas, em defesa do novo império, oferecendo suas armas e trabalho em prol do Estado, enquanto buscam proteção e benefícios do governo. Debret retrata um império humanizado, com súditos fiéis e confiantes na futura glória do Brasil, evocando a mítica glória dos Bragança.

ANEXO III

Texto Auxiliar para Aula-Oficina

O Contexto Histórico e a Construção da Identidade Nacional Brasileira

No século XIX, após a independência em 1822, o Brasil enfrentava o desafio de consolidar sua unidade e coesão. As divisões regionais e étnicas ameaçavam a integridade do jovem país, que necessitava urgentemente de um sentimento de identidade nacional. Esse sentimento de pertencimento, essencial para a consolidação de uma nação, precisava ser historicamente construído. Essa identidade nacional foi capitaneada pelo jovem Estado Brasileiro, que se valeu de um discurso já existente para moldar esse sentimento de pertencimento.

Durante esse período, a Europa era o referencial de civilização. Portanto, se o Brasil queria ser reconhecido como uma nação civilizada, precisava alinhar seus elementos identitários com os das nações europeias, ao mesmo tempo em que demarcava características originais que o diferenciavam dos outros povos. A construção da identidade nacional brasileira envolvia um processo de hierarquização, modificação, criação e exclusão de realidades de acordo com as relações de poder existentes na época.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, desempenhou um papel crucial na institucionalização e profissionalização da historiografia brasileira. Sua função era coletar documentos e interpretá-los para tecer uma história nacional que gerasse orgulho e sentimento de pertencimento entre os brasileiros. Os membros do IHGB, muitos dos quais atuavam como professores no Colégio Pedro II, publicavam suas pesquisas e análises documentais na Revista do Instituto, influenciando amplamente a percepção histórica e identitária do país.

D. Pedro II, Patrono e financiador do IHGB, teve uma participação ativa nas reuniões e sessões do Instituto, consolidando sua imagem como líder intelectual e mecenas das artes. A atuação do IHGB foi essencial para o controle e a distribuição do discurso histórico sobre a nação, decidindo quais eventos e figuras seriam destacados ou silenciados na construção da identidade nacional.

As artes também serviram ao mesmo propósito. Fundada em 1826, a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) teve um papel fundamental na construção da iconografia oficial da história do Brasil. Responsável pela produção artística, especialmente de temática histórica

e indianista, a AIBA retratava a nação brasileira e seus elementos de identificação nacional. Muitos artistas da AIBA recebiam financiamento imperial e prêmios de viagens para estudar na Europa, onde assimilavam a estética discursiva da época e a adaptavam à realidade brasileira.

A produção artística da AIBA idealizava a paisagem e a população brasileira, criando uma imagem idealizada do índio como quase europeu, representando a jovem nação brasileira de maneira digna e legítima. Assim como o IHGB, a AIBA influenciava a percepção da identidade nacional, criando uma narrativa visual que consolidava os valores eurocêntricos na construção identitária do Brasil.

O discurso de superioridade europeia, mobilizado pelo IHGB e pela AIBA, foi essencial para a criação de uma identidade nacional homogênea. Esse discurso foi disseminado socialmente através de sistemas de controle e distribuição, sem estranhamentos dos destinatários de sua mensagem. A disseminação desses discursos contribuiu para a estabilidade do regime imperial, promovendo valores que eram convenientes para a elite dominante.

Autores de obras de arte como Debret, Vitor Meireles e Horácio Hora, patrocinados pelo Governo Imperial, validaram o eurocentrismo em suas produções, seja por meio de bolsas de estudo ou do patrocínio direto para a produção artística. A obra de Horácio Hora, por exemplo, é uma representação de um romance de José de Alencar, membro da elite imperial, que serviu aos mesmos propósitos discursivos de construção identitária analisados aqui.

Dessa forma, o IHGB e a AIBA desempenharam papéis fundamentais na construção da identidade nacional brasileira, moldando a percepção histórica e cultural do país através de um discurso eurocêntrico e legitimando a hegemonia do elemento branco europeu na formação da nação, enquanto o índio era aproveitado como elemento exótico. Não houve espaço para o negro nesse processo.

Os estilos artísticos predominantes no Brasil do século XIX, como o neoclassicismo e o romantismo, refletiam essa construção de identidade nacional.

O estilo neoclássico, que buscava inspiração na arte e cultura da antiguidade clássica, era associado a valores de ordem, racionalidade e civilização. No Brasil, o neoclassicismo foi utilizado para reforçar a ideia de um país ordenado e civilizado, liderado por uma elite branca que se via como herdeira da tradição europeia.

O romantismo, por outro lado, valorizava a emoção, a natureza e a individualidade. No contexto brasileiro, o romantismo foi usado para idealizar o indígena e a natureza exuberante do país. Obras literárias e artísticas romantizavam a figura do índio como parte essencial da identidade nacional, mas sempre sob a ótica da superioridade europeia.

Assim, sabemos que o Brasil, pós independência, precisava construir, urgentemente, um sentimento de pertencimento nacional de acordo com as relações de poder presentes à época. Usou o IHGB e a AIBA como meios de circulação de discurso compatível com os interesses do Estado e de sua elite E, por final, esses interesses se materializaram através de toda a produção da época, sobretudo às obras plásticas, cujos artistas, financiados pelo Estado, serviram para pintar o Brasil que se queria mostrar.

ANEXO IV

Análise resumida do Discurso Imagético das obras

Até aqui, focamos na exposição analítica dos signos da linguagem visual. Conhecendo seus elementos visuais, lemos detalhadamente cada uma das cinco imagens destacadas, obtendo o letramento desejado. Agora, analisaremos o discurso por trás dessas imagens, desvendando sentidos latentes que vão além da expressão visual. Não se trata mais de uma análise individual, mas do conjunto das obras. Assim, acessamos camadas mais profundas de significado, uma vez que o discurso subjacente confere aos documentos imagéticos um sentido inacessível apenas pela linguagem visual.

Essas cinco imagens são fundamentais para entender o projeto de construção da identidade brasileira no século XIX. A análise foucaultiana busca regularidades e, ao observar a arte plástica do século XIX, destacamos cinco obras pela regularidade que as une: o protagonismo/superioridade do europeu frente a índios e negros na construção da identidade nacional. Essa repetição é historicamente construída e dá sentido às imagens e à nossa identidade, funcionando como um princípio semiológico.

As obras datam de 1822, 1823, 1860 e 1882, mostrando uma memória discursiva anterior que destacava o papel do europeu branco no processo civilizacional. A imagem 1 mostra um viajante europeu retratando a capoeira como prática marginalizada e perigosa, ressaltando a inferioridade do negro escravizado. A imagem 2, de Debret, retrata o carnaval do Rio de Janeiro como um espetáculo incivilizado para os brancos observarem. A imagem 3, de 1860, retrata a Primeira Missa no Brasil, enfatizando a superioridade da fé e civilização europeia sobre os indígenas. A imagem 4, inspirada em "O Guarani" de José de Alencar, mostra a mestiçagem entre europeus e indígenas como formadora da identidade nacional. A imagem 5, sobre a coroação do primeiro imperador do Brasil, usa o neoclassicismo para criar a ideia de nação, com o europeu liderando pacificamente brancos, índios e negros.

Essas imagens resgatam um eurocentrismo histórico que refletiu a produção identitária do Brasil no século XIX. Após a independência, o Brasil buscou consolidar sua unidade e identidade nacional para enfrentar divisões regionais e étnicas. A nação, uma construção histórica, foi moldada pelo Estado para criar um sentimento de pertencimento. A identidade nacional, baseada em símbolos, valores e manifestações populares, era crucial para a jovem nação brasileira. A literatura e a arte passaram a definir os valores permanentes da nação, com a natureza exuberante como elemento unificador.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) desempenharam papéis cruciais na construção dessa identidade. O IHGB institucionalizou a historiografia nacional, enquanto a AIBA produziu a iconografia oficial da nação. Ambas as instituições exerceram controle sobre o discurso histórico e estético, consolidando uma identidade nacional homogênea e promovendo valores convenientes para a estabilidade do regime imperial.

Os artistas Debret, Vitor Meireles, Horácio Hora e Earle, embora em diferentes graus de ligação ao governo imperial, contribuíram para esse discurso eurocêntrico. Debret e Earle eram europeus, validando o eurocentrismo, enquanto Meireles e Hora estudaram na Europa e adaptaram a estética europeia à realidade brasileira. As obras de Hora e Meireles, patrocinadas pelo governo, e a obra literária de José de Alencar serviram aos propósitos discursivos de construção da identidade nacional.