

## **FOTOGRAFIA E ESCRAVIDÃO:**

### **UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE VICTOR FROND NO ENSINO DE HISTÓRIA**

#### **PHOTOGRAPHY AND SLAVERY: A PROPOSITION OF VICTOR FROND'S PRODUCTION USE IN HISTORY TEACHING**

*Amanda Camargo Pereira*<sup>1</sup>

*Jean Carlos Moreno*<sup>2</sup>

---

**Resumo:** O presente artigo é fruto do trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa Ensino de História (GPEH), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na intenção de propor, incentivar e desenvolver projetos de ensino de História que problematizem a *experiência, a interpretação e a orientação* como princípios norteadores para a atribuição de significados aos conteúdos escolares. Neste sentido, *evoca* o álbum *Brasil Pitoresco* contendo litografias produzidas por Victor Frond, em 1858, para discutir a construção discursiva de certa imagem do Brasil Imperial e as maneiras de lidar com o trauma da escravidão no passado e no presente. Aborda-se, ainda, as fotografias como instrumentos semióticos e elo importante para a construção das competências de aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Ensino de História. Fotografia. Escravidão. Consciência histórica.

---

**Abstract:** The current paper is the result of the work done by the Research Group "History Teaching" (GPEH) of the State University of Northern Paraná (UENP), which has the purpose of proposing, motivating and developing History teaching projects that discuss *the experience, the interpretation and the orientation* as the leading guide to the attribution of meaning to the school contents. In this sense, it *recalls* the album *Brasil Pitoresco* which contains lithographs made by Victor Frond, in 1858, in order to discuss the discursive construction of certain image of the Imperial Brazil and the ways of dealing with the slavery trauma in the past and present. It also approaches the photographs as semiotic instruments and the important link to the construction of the competences of historical learning.

**Keywords:** History Teaching. Photography. Slavery. Historical consciousness.

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Bolsista de Iniciação Científica (CNPq). Bolsista do PIBID História / UENP.

<sup>2</sup> Doutor em História e Sociedade pela UNESP. Professor Adjunto do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de História (GPEH) UENP.

## **Introdução**

O presente artigo é fruto do trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa Ensino de História (GPEH), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na intenção de propor, incentivar e desenvolver projetos de ensino de História que problematizem a *experiência, a interpretação e a orientação* como princípios norteadores para a atribuição de significados aos conteúdos escolares. Esta opção enfatiza o enfrentamento do *habitus*, concretizado na *cultura escolar*, neste caso específico entendida como *tradição* que estabelece, antes de tudo, *o que, como e porque* se estuda. Trata-se de um projeto formador de longo prazo que procura um diálogo maior com as diretrizes curriculares contemporâneas e com o princípio da autonomia dos docentes e futuros docentes frente à realidade educacional concreta de seus alunos.

### **1. Victor Frond, entre a “modernidade” do império e a representação sutil da escravidão**

O francês Victor Frond (1821-1881) chegou ao Rio de Janeiro em 1857 e no mesmo ano apresentou à Corte o seu projeto de produção e publicação de um livro-álbum com fotografias que documentassem o *Brasil pitoresco* para divulgação no exterior. O projeto editorial recebeu o apoio do imperador, em época do auge do discurso de modernidade do império, e foi também idealizado como incentivo à imigração europeia, na divulgação de uma terra ‘imensa e prodigiosa’.

Frond convidaria seu amigo, o também francês Charles Ribeyrolles, para se responsabilizar pelo texto do livro-álbum. Ribeyrolles, veio ao Brasil em 1858, como exilado da França. Jornalista por profissão, fora, segundo Souza (2010), *um inflamado editor chefe do jornal La Réforme e defensor radical da liberdade republicana*.

O projeto efetivou-se em viagens realizadas em 1858 em que os autores percorreram um vasto território procurando documentar o que viam em imagens e textos. Foram assim destacadas a capital do Império e a economia que vigia, com base na lavoura cafeeira e no uso do trabalho escravo, a natureza (cascatas e florestas), cidades como Salvador e fazendas do interior fluminense.

Coadunando com o projeto da corte imperial de 'pintar' com os ares de *civilidade* a paisagem nacional, o álbum destacou imagens do Palácio Imperial do Rio de Janeiro, do Hospital Geral da Santa Casa de Misericórdia, do hospital D. Pedro Segundo, de igrejas, do teatro de Salvador e grandes panoramas das cidades enfocadas.

Comparando com os álbuns de viagens produzidos anteriormente pelos pintores ligados ao estabelecimento da corte portuguesa no Brasil, especialmente Debret (1768-1848) e Rugendas (1802-1858), o *Brasil Pitoresco*, de Frond e Ribeyrolles, retratou, aparentemente, condições um pouco mais brandas do trabalho escravo nas fazendas visitadas. De fato, as desigualdades produzidas pela instituição da escravidão são muito mais explícitas nas representações dos castigos e dos hábitos cotidianos relacionados ao transporte, convivência familiar, moradia e alimentação produzidas por Debret e Rugendas. Já Frond opta por representar momentos em que o conflito não está tão explicitado como nas litografias "Cozinha na Roça", "Antes da partida para a roça", "Após o trabalho", "Trabalhador da roça", "Negra da roça", "Trabalhadores da roça", assim como "O descanso na roça".

O texto de Ribeyrolles, por sua vez, embora exalte as ações civilizatórias do governo imperial, deixa mais expostas as contradições da permanência da escravidão no país que quer fazer parte do rol das nações "civilizadas": "eles plantam, semeiam, cultivam, colhem. Mas não têm direito ao salário, e nada lhes pode provir da terra. Nem garantias civis, nem direitos individuais, nem parte nos benefícios. Eles mesmos são *apropriados*" (RIBEYROLLES, [1859], 1980, v. 2. p. 90). Na abordagem desta temática, momentos de grande ironia, que expõem a dupla pública ética – pública e privada – da elite brasileira, permeiam o texto de Ribeyrolles:

Há no Rio proprietários que mantêm no ganho até trezentos escravos, e cada noite aferrolham tranquilamente um rendimento de lista civil. Por que não? Compraram a ferramenta, o instrumento. Carne, suor e sangue, tudo lhes pertence. No entanto, são católicos, membros de várias irmandades, acompanham as procissões, tocha na mão, visitam as igrejas e fazem a sua páscoa. Santos homens! (RIBEYROLLES, [1859], 1980, v. 1. p. 204).

Contudo, em que pesem as confrontações entre texto e imagem, daremos, neste artigo, maior ênfase às imagens de Frond que se tornaram ícones e referência para produções artísticas e documentais posteriores.

## 2. Por que *evocar* a fotografia e a escravidão do século XIX?

Manoel Salgado Guimarães destaca a *dimensão evocativa* como matriz para a realização do trabalho do historiador. Trazendo o passado para o presente, os *atos de evocação* “assumem a dimensão de atos instituintes, condição de possibilidade, fundamentando as ações humanas” (GUIMARÃES, 2007, p. 29). É o presente que estabelece significação e vitalidade para o passado tornando-lhe uma força criativa.

O desejo do conhecimento acadêmico produzido é sempre interferir numa determinada *cultura histórica*<sup>3</sup>. É assim que produção acadêmica e aprendizagem da História, longe de serem instâncias separadas, estão interligadas, pois o saber resultante, processado mentalmente como narrativa histórica, como sempre ressalta Rüsen, “dá ao tempo, que desafia e problematiza a vida prática, um sentido para orientá-la” (2012, p. 74).

É fato, no entanto, que a preocupação com a atribuição de sentido ao conhecimento histórico é mais explícita àqueles que se dedicam a pensar o ensino e a aprendizagem escolar. Na interpelação da história acadêmica pela história escolar, reforça-se uma axiologização dos saberes. Os frutos da produção acadêmica são inseridos em novas problemáticas - que nem sempre correspondem ao seu contexto de origem - visando atingir questões relativas aos valores culturais e à formação do espírito público. Daí a forte relação deste conhecimento escolar com as demandas sociais do seu tempo: a mobilização das emoções e sentimentos, o convite ao envolvimento, o enfrentamento da memória coletiva estabelecida, os *horizontes de expectativa*, com as inquietações e esperanças do presente (Cfme: MORENO, 2014).

Se tomarmos por princípio que o resultado da pesquisa historiográfica “não é meramente armazenado na memória para uso eventual, mas adquirido subjetivamente (dirigido por interesses, pela curiosidade), e se dá com o fito de articular a auto-compreensão (...)” (RUSEN, 2011, p. 79) e, da mesma forma, que a educação é sempre um ato político intencional, cabe-nos, neste momento,

---

<sup>3</sup> Jorn Rüsen entende a *cultura histórica* como a memória histórica exercida na e pela *consciência histórica*. Ela seria a articulação prática e operante da *consciência histórica* na vida de uma sociedade, integrando, assim, as funções de ensino, entretenimento, legitimação política, crítica social e outras maneiras de recordação e atualização do passado (Cf. RÜSEN, 1994).

ressaltar algumas das intencionalidades educativas que nos levam a *evocar* a fotografia e a escravidão do século XIX como temática para o ensino de História:

a) No século XIX estabelece-se um projeto de Estado e de Nação brasileiros. A permanência de uma elite burocrática centralizadora associada à camada agro-exportadora no poder indica uma trajetória para o posterior desenvolvimento, reconhecimento e auto-reconhecimento do país e de seus habitantes. Os rumos traçados por esta elite vão definir a inserção do Brasil dentro da nova *divisão internacional do trabalho* como fornecedor de produtos agrícolas complementares à economia europeia e consumidor de manufaturados.

Concomitantemente, o estudo do século XIX pode instigar os estudantes a refletirem sobre os desejos e aspirações desta elite em relação ao modelo europeu de modernidade e as contradições desta busca, compreendendo as decisões que foram tomadas sobre os rumos do jovem Estado-nação que buscava se consolidar. Este tempo qualitativamente diferente do presente, mas que nos legou uma herança a ser vivida, pode ser experienciado quando se observa que na capital do Império

(...) Nos lugares de acesso mais fácil foram construídos palácios majestosos, edifícios monumentais e amplas avenidas. Destacavam-se os prédios da Academia Imperial de Belas-Artes e do Palácio do Comércio; as grandes avenidas que levavam ao Paço Real, em São Cristóvão – abertas um pouco mais tarde -, e os primeiros jardins públicos: o Campo de Santana e a Quinta da Boa Vista. A corte ganhou, ainda, outras melhorias: arborização (a partir de 1820), calçamento com paralelepípedo (1853), iluminação a gás (1854), rede de esgoto (1826), abastecimento domiciliar de água (1874) e bondes puxados a burro (1859) (SCHWARCZ, 1998, p. 106)<sup>4</sup>.

Evidentemente, toda esta busca de modernidade urbana da cidade do Rio de Janeiro, cuja inspiração era Paris, pode ser contrastada com a permanência do trabalho escravo que esta mesma elite insistia em prorrogar, malgrado as pressões internas e externas já existentes. O esforço pela modernidade no campo material não era acompanhado pelo investimento nas relações sociais e de trabalho.

---

<sup>4</sup> Embora menos documentada, não é difícil aos estudantes imaginarem que fora da capital do Império, onde vivia a maioria da população, a realidade seria muito diferente.

b) A escravidão institucional é ainda uma 'ferida aberta' na sociedade brasileira. A insistência em postergar uma transição para o trabalho assalariado deixou marcas não apenas para os afro-descendentes, mas para a sociedade brasileira como um todo, inclusive para a construção do discurso identitário nacional. Do ponto de vista da *aprendizagem histórica*, duas atitudes são fundamentais. A primeira é relacionada ao que Rüsen propõe quando afirma que é preciso evitar a *destraumatização*: "a narrativa precisa desistir de seu caráter fechado, de sua suave cobertura que abriga a cadeia de eventos. (...) Precisa expressar sua perturbação no escopo dos procedimentos metódicos de interpretação, bem como nos procedimentos narrativos de representação" (RÜSEN, 2009, p. 201). Este posicionamento rejeita qualquer discurso que venha a ressaltar a "naturalização" ou a "normalização" da violência intrínseca a toda relação de escravidão, inclusive os discursos identitários que buscaram apontar a amenização das relações escravistas no Brasil em favor da ideia de convivência harmoniosa entre as "raças". Ao contrário, enfatiza-se a cisão entre os valores morais professados e as práticas apontadas tanto, ironicamente, pelo texto de Ribeyrolles, quanto na reflexão de Florestan Fernandes, entre outros.

Uma segunda atitude pedagógica necessária é o reforço da ideia do afro-brasileiro, submetido a uma situação de escravidão, como sujeito histórico. Aqui vale o reforço das resistências cotidianas e a necessária noção de que a massa de cativos não esperou inerte essa abolição. Em seu cotidiano empreendeu formas de resistência e lutas diante à sua condição, o que permitiu, como aponta Sidney Chalhoub (1990), que na segunda metade do século XIX houvesse já muitos libertos no território brasileiro.

c) A linguagem fotográfica é elemento importante da concepção e do próprio discurso de modernidade do século XIX e, ao mesmo tempo, instrumento vital da aprendizagem da História, no sentido da experiência e da interpretação do passado.

Dentro do primeiro aspecto, é interessante aos estudantes imaginar o impacto que o invento teve no século XIX:

[...] Era o início de um novo método de aprendizado do real, em função da acessibilidade do homem dos diferentes estratos sociais à informação visual e direta dos hábitos e fatos dos povos distantes.

Microaspectos do mundo passaram a ser cada vez mais conhecidos através de sua cópia ou representação (KOSSOY, 1998, p. 15).

É interessante considerar, neste contexto, que o próprio imperador se dedica pessoalmente à fotografia e torna-se um grande incentivador à entrada de profissionais da área no país. O fato de ser utilizada a técnica da litografia, realizada a partir de fotografias, no álbum *Brasil Pitoresco*, já demonstra o quanto fotógrafo e monarca primavam pelo uso do que seria mais avançado até então, o gosto pela feitura de algo novo e importante para a representação do país lá fora, associando o império aos “ares de modernidade”.

Com relação à questão da aprendizagem, uma das conquistas das discussões pedagógicas que vêm se desenvolvendo ao longo dos anos é a concepção de que as habilidades cognitivas também são “conteúdos”, quer dizer, também se ensinam e se aprendem e são, portanto, objeto de avaliação. Neste sentido é preciso deixar claro que a apreensão de uma linguagem histórica, compatível com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, é também um dos objetivos do trabalho com o ensino básico.

Apropriar-se de uma linguagem não passa por uma simples memorização, e sim pela aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso (Cfme. BORNE, 1998). É neste caminho que se percebe que “cada domínio científico conta com sistemas semióticos altamente organizados cujo uso é imprescindível para o avanço da ciência” (MARTÍ, 2014, p. 29). É fundamental, pois, que *aprender a ler historicamente uma imagem* faça parte dos objetivos pedagógicos cotidianos da aprendizagem histórica.

Num mundo onde há uma inflação de imagens, é evidente a relevância do papel do professor no incentivo e estímulo para que seus alunos busquem, ao longo de suas trajetórias, compreenderem historicamente as imagens, que são produzidas em determinado tempo e espaço, para atender a diversificados interesses. O objetivo maior, é claro, é o reinvestimento destas aquisições cognitivas em situações novas, em contextos extraescolares.

### 3. A interpretação histórica da fotografia

Boris Kossoy, fotógrafo e historiador, tem ressaltado, em suas inúmeras publicações sobre o estudo da fotografia, a junção de duas realidades na análise do documento fotográfico. A primeira, aquela representada pelo assunto, objeto da fotografia e seu contexto. A segunda é a própria fotografia, impressa que se torna uma realidade em si, independente do objeto representado. As duas realidades se somam tanto na interpretação historiográfica como na aprendizagem escolar da História.

As imagens, como fontes históricas, são capazes de nos fazer lembrar acontecimentos que delinearão as histórias de homens e mulheres: uma atividade de constante “salvamento” do passado. Ao mesmo tempo, há que se considerar, como Paiva (2002), que imagem não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas. Diante de uma opacidade dos sistemas figurativos “temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis” (PAIVA, 2002, p. 18).

Toda imagem, e em especial a fotografia, não indica com clareza, em si mesma, como se deu esse registro, devendo ser encarada como uma *representação*, que dizer como um produto cultural, elaborado pelos homens e mulheres em tempo, espaço e cultura próprios. Junta-se a isto a própria perspectiva do fotógrafo e sua intencionalidade. Ana Maria Mauad colabora com o entendimento do uso e consumo da fotografia, no qual “deve-se compreender a fotografia como uma escolha efetuada em um conjunto de escolhas então possíveis” (MAUAD, 1996, p. 12). O fotógrafo irá eleger determinados aspectos para seu trabalho, atuando como um *filtro cultural*:

A eleição de um aspecto determinado – isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento estético –, a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia: todos são fatores que influirão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural. O registro visual documenta, por outro lado, a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que

realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal (KOSSOY, 1989, p. 27).

No que diz respeito diretamente à aprendizagem esta percepção da necessária contextualização e perspectivação do objeto fotográfico significa uma ganho de competência meta-cognitiva ao se entender que o objeto, de modo independente de suas características físicas, pode remeter intencionalmente a outra realidade de acordo com certas regras de interpretação (Cfme. MARTÍ, 2014). Ao contrário de distanciar, este esforço reforça e aproxima ainda mais o trabalho com as imagens como fonte de uma experiência histórica genuína, até, como gosta de salientar Rüsen, por uma fascinação estética.

#### **4. Experiência, orientação e interpretação a partir das fotografias de Victor Frond**

Afora procedimentos de levantamento de ideias tácitas e diagnóstico do pensamento histórico dos estudantes – que deixamos de lado aqui apenas por questões de foco -, a primeira ação do trabalho proposto é relacionada à *experiência* histórica com o tema do Brasil do Segundo Império. Apreender este tempo qualitativamente diferente do presente implica conhecer um Estado Nacional em formação e, ao mesmo tempo, uma vivência social cotidiana, com violências, resistências, produção e apropriação cultural. É fundamental o mergulho na produção econômica e na relação de trabalho. O declínio do trabalho escravo, as pressões exteriores, o tráfico interprovincial e o modo de vida nas fazendas de café do interior fluminense ajudam nesta experiência da diferença no tempo.

Algo importante também neste sentido é a abordagem da atratividade da modernidade e seus aparatos tecnológicos. Um estudo sobre o surgimento da fotografia é esclarecedor. Pequenos vídeos, encontrados facilmente na internet, dão a dimensão do que foi a revolução que a fotografia representou para o século XIX e, ao mesmo tempo, mostram a dificuldade, comparando com a atualidade, que era produzir uma fotografia nesta época: a necessidade de posar por certo

período de tempo, no caso da fotografia com pessoas, o processo de revelação, a produção das litografias, etc.

A recorrência ao presente, com a superabundância da produção de imagens cotidianas, reproduzidas ao infinito pelas redes sociais, pode ser feita com o contraponto da própria imaginação de como seria este mesmo cotidiano sem as fotografias. Como seriam registradas as marcas temporais, os fatos importantes que marcam e dividem períodos da vida individual e coletiva: a formatura primária, as celebrações religiosas, as viagens, aniversários, a infância, a juventude, etc.? É interessante pensar em como esse invento pode impactar o cotidiano das pessoas, agora com a possibilidade de saudar a lembrança e de rever e reinterpretar os registros de seu passado.

É possível, ainda, aproveitar a existência abundante de aparelhos fotográficos na sala de aula para o exercício da perspectiva do fotógrafo, com os alunos fotografando o mesmo objeto de vários pontos de vista e, depois, em exposição, discutir o sentido que se produz a partir de cada olhar. Isto contribui para “desnaturalizar” a imagem fotográfica e é um elemento importante no processo de interpretação que se conduz a seguir.

*A experiência, a interpretação e a orientação* são instâncias que devem ser pensadas conscientemente no planejamento pedagógico. No entanto, elas não são tão distintas assim na prática educativa. No mesmo momento em que se está produzindo experiência histórica, a interpretação e a orientação podem também ocorrer. É o que acontece, por exemplo, na proposta de trabalho com o anseio de modernidade do século XIX. Para entendê-la é preciso recorrer ao presente e as contradições que envolvem o desejo por modernidade tecnológica e as dificuldades de ‘modernização’ das relações sociais e políticas contemporâneas.

Para abordar esta intencionalidade de mostrar um Brasil monumental e modernizante, no século XIX, pode-se utilizar uma das litografias do álbum Brasil Pitoresco, como a do Grande Teatro em Salvador (fig.1), por exemplo. A monumentalidade do prédio e sua função social, o teatro, palco para as belas artes, dão possibilidade de questionar com os alunos, a imagem de modernidade que se deseja projetar do Brasil no exterior.

**Figura 1**



**Litografia: Grande teatro em Salvador, Bahia.  
Fonte: RIBEYROLLES, 1980.**

Destaca-se ainda o foco principal da fotografia no prédio e a pouca indicação de relações sociais. As escassas pessoas presentes na imagem se encontram aparentemente 'bem vestidas', como seria de se esperar de frequentadores do teatro neste período: homens de paletó e chapéu, mulher com um grande vestido. As famosas "Perguntas de um Trabalhador que Lê" (Quem construiu a Tebas de Sete Portas?) de Bertolt Brecht podem ser evocadas aqui para um melhor entendimento por parte dos estudantes. É claro que toda esta interpretação não é proposta para ser dada pronta aos discentes, mas conduzida através de questionamentos e interações, que podem produzir boas surpresas com os estudantes indo além, percebendo detalhes e construindo outras interpretações possíveis das fotografias que, como qualquer outra expressão cultural humana, são sempre polissêmicas.

É importante destacar, contudo, que os autores do *Brasil Pitoresco* não deixaram de representar situações sociais. E nesta questão está a sutileza e a complexidade de interpretação e orientação a partir das fotografias produzidas por Frond. Os discursos identitários brasileiros tradicionais procuraram dissimular a existência da escravidão no país em favor da ideia de convivência e mestiçagem harmoniosa. O século XIX é prodigioso na produção de representações identitárias que atendiam às necessidades da construção do jovem Estado-nação: Instituto

Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), Academia Imperial de Belas Artes e a atmosfera do Romantismo adaptado aos trópicos, cada qual ao seu modo produzirá discursos, escritos e imagéticos, que por vezes se confrontam, mas que têm a base em comum de esconder a manutenção da escravidão, vergonha institucional para uma nação que se queria “civilizada” à maneira europeia.

Já o fotógrafo e seu colaborador, Ribeyrolles, teriam em comum a disposição em defender as lutas pela liberdade política no contexto francês, como bem apontou Silva (2007, p. 337). Nesse trabalho, no contexto do Brasil no Segundo Império, optaram por não ignorar a escravidão: momentos selecionados, portanto fragmentados, desse cotidiano representariam esta relação social para os consumidores do material. A elite, que encomenda e patrocina o álbum, com textos em português e francês, desejaria esta representação na divulgação da imagem do país no exterior?

Daí se entende a sutileza das litografias produzidas sobre o tema. Observe-se que os títulos que Frond dá às suas produções - “Cozinha na Roça”, “Antes da partida para a roça”, “Após o trabalho”, “Trabalhador da roça”, “Negra da roça”, “Trabalhadores da roça” e “O descanso na roça” não mencionam a existência da escravidão. Uma das perguntas dirigidas aos estudantes, portanto, pode ser: o que nos faz perceber nestas imagens que se tratam de pessoas em situação de escravidão?

Três imagens, dentre outras possíveis, podem ajudar a compor uma narrativa que o fotógrafo queria expressar sobre o trabalho nas fazendas de café: “Antes da partida para a roça” (fig. 2), “Cozinha na roça” (fig. 3) e “O Descanso na roça” (fig.4). No primeiro momento, os estudantes podem fazer, livremente, uma *leitura interna* da fotografia, identificando temas, personagens representados, posturas, vestimentas, a representação do espaço e da natureza, etc., e uma *leitura externa* que ajuda a compreender a transição entre a primeira e a segunda realidade, identificando ‘como’ e ‘por quem’ foi produzida a fotografia, ‘para que’ e ‘para quem’ se fez esta produção, e, obviamente, para uma leitura histórica, em que contexto ela foi realizada.

A leitura interna pode ser guiada pela descrição do que vê, mas também pelo questionamento do que não está revelado. Na figura 2, “Antes da partida para a roça”, observamos um agrupamento de pessoas, algumas sentadas e outras em

pé, em frente a uma construção que pode ser uma senzala, visualizamos quatro portas, sendo que entre as duas que estão abertas se encontram o que parecem ser uma mulher e um homem em pé. Observa-se, ao chão, cestos e equipamentos, estes podem ser enxadas ou rastelos para a realização das tarefas na roça. Na parte esquerda da imagem observamos árvores e um telhado. E os questionamentos continuam: seria outra moradia para pessoas em condição de escravidão ou algum abrigo para animais? Se todo o agrupamento habitasse nessa construção, como haveria de ser o convívio? Trata-se de pessoas com vínculos familiares?

**Figura 2**



**Litografia: Antes da partida para a roça.  
Fonte: RIBEYROLLES, 1980.**

Já na figura 3, intitulada “Cozinha na roça”, observa-se quatro mulheres que, aparentemente, realizam uma pausa em suas atividades, ou, talvez, sua tarefa principal fosse a de ser cozinheiras para abastecer o restante do grupo envolvido com a lavoura de café. Uma delas está em pé diante de um tacho e lenhas, mais atrás se encontram alguns gravetos, próximo deles outra mulher está sentada, apoiando a cabeça, em circunstância talvez de reflexão ou mesmo de cansaço. Na parte esquerda da imagem observamos uma senhora sentada, com um manto sobre as costas; aparentemente ela abriga em seus braços uma criança pequena. Ao lado, outra mulher sentada com alguns materiais em seu colo. Podemos

visualizar três cestos na imagem. O que carregariam? Qual seria a base da alimentação que estavam preparando, provavelmente, para um grupo grande de pessoas? Ao fundo da cena observamos vegetações, entre elas uma árvore e um arbusto, temos uma visualização aprofundada da paisagem.

**Figura 3**



**Litografia: Cozinha na Roça**  
**Fonte: RIBEYROLLES, 1980.**

Por fim, na figura 4, "O Descanso na roça", pode-se observar, de maneira centralizada, um agrupamento de trabalhadores sentados ao chão. Provavelmente estão próximos ao local de trabalho; junto a eles estão cestos que podem conter alimentos para esse momento de descanso. Ao lado direito do plano se encontram em pé dois homens, que possuem vestimenta que inclui paletó e chapéu, trazem em suas mãos objetos que podem ser bengalas ou instrumentos de "correção" para algum "escravo irresponsável". Por que não sentam com os demais? Seriam estes os feitores, capatazes? Qual a necessidade de vigiar o descanso dessas pessoas? A amplitude do recorte do fotógrafo permite visualizar o céu, e a linha de fundo termina na vegetação.

**Figura 4**



**Litografia: O Descanso na roça**  
**Fonte: RIBEYROLLES, 1980.**

Mais adiante, com a indução do professor, parte-se para uma leitura ainda mais ampla, verificando as semelhanças entre as três imagens: a questão da coletividade, já que se encontram sempre agrupamentos de pessoas, a referência ao local de trabalho, a “roça”. Tratam-se de imagens que retratam trabalhadores que se reúnem e compartilham momentos: antes das partidas, a cozinha de improvisado, a hora do descanso. Constituem, portanto, representações do cotidiano no meio rural. Toda essa leitura, é claro, vem acompanhada da indagação da intencionalidade do fotógrafo e de seus financiadores na produção das fotografias.

O processo de construção da competência de orientação se dá concomitante ao desenvolvimento da interpretação, seja com o professor sutilmente levando os alunos a situarem-se dentro desta narrativa, respondendo questões como ‘quem é você nesta história?’, provocando identificação com os grupos sociais envolvidos na representação, no passado e no presente, seja retomando constantemente os motivos da evocação dos temas históricos trabalhados: formação do Estado e identidade nacional, a herança da escravidão na contemporaneidade e os embates daí decorrentes.

Segundo Rüsen, “a eficácia de um processo de aprendizagem histórica importante se sustenta na medida em que consiga vincular a experiência do tempo

e a subjetividade dos alunos, relacioná-las uma à outra e articulá-las discursivamente” (2011, p. 105). Neste sentido uma avaliação formativa, que se dá acompanhando todo o processo e o envolvimento dos estudantes, pode ser coroada com a produção de uma narrativa, individual ou coletiva, que contemple a relação dos temas abordados com a vida contemporânea. A narrativa coletiva pode se traduzir numa exposição para a comunidade escolar com temas como “Imagens do Brasil: representações de nossa (s) identidade (s)”, “Imagens do Brasil: as fotografias e suas perspectivas”, com subtemáticas, como as imagens dos trabalhadores, as desigualdades raciais, etc. Mais interessante ainda fica o trabalho com a produção de fotografias pelos alunos de sua própria realidade, provocando ainda mais o exercício da subjetividade e da intersubjetividade.

### **Considerações Finais**

O presente artigo buscou construir uma proposta para o uso de fotografias produzidas no século XIX como um exercício investigativo sobre as possibilidades de atribuir sentido aos conteúdos históricos. A estratégia faz parte de uma postura formativa em que se acredita que não basta o uso de novos recursos e metodologias para produzir uma diferença significativa na aprendizagem da História. Heloísa Menandro já havia constatado esta situação ao afirmar que “tudo isso é ótimo, mas pode ser inócuo, se não tivermos a preocupação fundamental de fazê-lo com uma perspectiva epistemológica: encarar a questão do conhecimento e seu processo de construção” (MENANDRO, p. 59-60).

Com base na *Didática da História*, procurou-se problematizar a imagem e autoimagem do país, a produção fotográfica e a divisão social do trabalho, bem como construir um diálogo entre passado e presente no que diz respeito aos discursos identitários e às consequências das desigualdades sócio-raciais estabelecidas ao longo do tempo e ainda não superadas. Na proposta de construção da competência de orientação de Jörn Rüsen cabe a projeção de um futuro, que se entende aqui como a possibilidade de o aluno ler a busca da superação destas desigualdades, historicamente construídas, como um processo

inconcluso, mas em andamento, e, enxergar a si mesmo como objeto e sujeito deste processo.

A formação dos alunos e dos professores da Educação Básica e - por que não? - Superior é parte de um processo dialético e contínuo. Por isso, os conteúdos históricos têm que ser ressignificados primeiramente para os próprios professores. Inserir-se nas mudanças temporais da experiência histórica, construindo, assim, a percepção de que a *consciência histórica*, como insiste Rüsen, é uma mescla própria de consciência temporal e de consciência moral, ajuda e dá fortaleza ao próprio professor, em formação contínua, para realizar suas escolhas, de acordo com o mundo contemporâneo e o público com quem trabalha.

Este trabalho procurou demonstrar também que as fotografias, como todos os instrumentos semióticos, são elo fundamental para a construção das competências de *experiência, interpretação e orientação* que buscam construir a significação histórica. Enfim, todo o trabalho aqui proposto, a partir da função social da História, intenta em última instância, ajudar a reconfigurar a própria estrutura cognitiva dos estudantes, abrindo possibilidades para atribuição de um sentido mais amplo para a aprendizagem. Ao ter como meta compreender a si mesmos, e o mundo em que vivem, professores e alunos estarão ampliando suas *consciências históricas* e, assim, podendo avaliar e decidir melhor os caminhos coletivos trilhados pela sociedade em que estão inseridos.

## Referências

BORNE, D. Comunidade de Memória e Rigor crítico. In: BOUTIER, J., JULIA, Dominique. (Org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ: FGV, 1998.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERNANDES, F. *Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o "poder institucional"*. São Paulo: Hucitec, 1975.

GUIMARÃES, M. L. S. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Org.). *Culturas políticas e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 25-39.

KOSSOY, B. *Fotografia e História*. Série Princípios. São Paulo. Editora. Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (Org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 41-47.

MARTÍ, E. Desenvolvimento do pensamento e instrumentos culturais. In: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. (Org.). *Desenvolvimento cognitivo e educação: Processos do conhecimento e conteúdos específicos*, vol.2. Editora Penso: Porto Alegre, 2014. p. 20-40.

MAUAD, A. M. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces; 1996. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-98.

MENANDRO, H. F. Variações sobre um velho tema: o ensino de História. In: DAVIES, N. (Org.) *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Rio de Janeiro: Access Editora, 2001.

MORENO, J. C. *Quem Somos Nós? Apropriações e Representações Sobre a (s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 424p.

\_\_\_\_\_. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, C. C.; LUCA, T. R. de; GUIMARÃES, V. (Org.). *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 07-29.

PAIVA, E. F. *História & Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEYROLLES, C. *Brasil Pitoresco: história, descrição, viagens, colonização, instituições*. Ilustrado com gravuras de vistas, panoramas, paisagens, costumes, etc. por Victor Frond. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

RÜSEN, J. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: \_\_\_\_\_. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2011. p. 69-112.

\_\_\_\_\_. *Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história*. *História da Historiografia*, n. 2, p. 163-209. mar.2009.

\_\_\_\_\_. Que es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Ed.). *Historische Faszination, Geschichtskultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p.3-26. Disponível em [www.culturahistorica.es](http://www.culturahistorica.es). Acesso em 18/03/2015.

\_\_\_\_\_. *Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Editora UnB, 2001.

SCHMITD, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: editora UFPR, 2011. 150 p.

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

SEGALA, L. A Natureza Virgem e a Paisagem Humana no Projeto Fotográfico de Victor Frond (1857-1861). In: SALGUEIRO, H. A. (Org.). *Paisagem e arte: a invenção da natureza, a evolução do olhar*. São Paulo: Comitê Brasileiro de História da Arte, v.1, p. 129-138. 2000.

SILVA, M. A. C. da. História da arte e história da fotografia no Brasil do século XIX: análise de imagens de Victor Frond para o álbum Brasil Pitoresco. *Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais*. Florianópolis, set 2007.

\_\_\_\_\_. *Um monumento ao Brasil: considerações acerca da recepção do livro: "Brasil Pitoresco", de Victor Frond e Charles Ribeyrolles (1859-1861)*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SOUZA, E. R. de O. O Brasil pitoresco de Charles Ribeyrolles. *Revista de literatura - Itinerários*. Araraquara, n. 31, p. 205-221, 2010.

*Recebido em 19 de março de 2015.  
Aprovado em 25 de agosto de 2015.*