

Representações visuais nos manuais escolares: uma proposta de análise

ALICE BALBÉ, LUÍS CAMANHO, ELAINE TRINDADE & ROSA CABECINHAS

Resumo:

Este artigo apresenta uma proposta de grelha de análise que tem como objetivo sistematizar o estudo das imagens incluídas em manuais escolares de história moçambicanos e portugueses, no âmbito do projeto *Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal*. A grelha de análise visa o tratamento quantitativo de imagens e a interpretação do conjunto iconográfico e das respetivas legendas, abrindo possibilidades para a análise comparativa. Deste modo, pretendemos formalizar uma estrutura de análise que contribua para o enriquecimento de futuros estudos no campo da análise de manuais escolares e representações sociais. Esta pesquisa parte da premissa de que as imagens são fontes de conhecimento e, sobretudo, têm um papel importante na produção e disseminação de visões do mundo a serem analisadas no âmbito dos estudos das representações sociais.

Palavras-chave: Manuais escolares; Representações sociais; Grelha análise; Análise de imagens

Abstract:

This article proposes an analysis grid to systematise the study of images in history textbooks, based on textbooks from Mozambique and Portugal, within the research project *Memories, cultures and identities: the past and the present of intercultural relations in Mozambique and Portugal*. The analysis grid aims at the quantitative treatment of the images and the descriptive and interpretative decoding of the iconographic set and respective captions, opening up possibilities for comparative analysis. In this way, we intend to formalise an analysis structure that can contribute to future studies in analysing textbooks' images.

This research starts from the premise that images are sources of knowledge and have an important role in the production and dissemination of world views to be analysed within the scope of studies of social representations.

Keywords: Textbooks; Social Representations; Grid analysis; Image analysis.

Introdução

Os manuais escolares são considerados “um importante recurso pedagógico atuando como guia de orientação das aulas” (Ribeiro, 2005, p. 6). São um instrumento privilegiado de construção de memórias coletivas, identidades nacionais e representações sociais (Valentim & Miguel, 2018), com relevantes funções culturais, ideológicas e pedagógicas (Castro, Rodrigues, Silva & Sousa, 1999). Sakki (2016) explica que, por um lado, têm como finalidade transferir o “conhecimento objetivo” do passado enquanto, por outro, constroem representações sociais que se baseiam em emoções e memórias que são tidas como importantes para a identidade nacional. László e Ehmann (2012) argumentam que os manuais de história se posicionam algures entre a historiografia e a memória coletiva.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* de Portugal (DRE- Lei nº 49/2005), artigo 4º, define os manuais escolares como “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”, o que reforça a importância do material e relevância da investigação em diferentes áreas do saber.

No caso de Moçambique, é particularmente importante analisar os manuais escolares de história uma vez que o ensino de história foi considerado uma prioridade das lutas de libertação para superar a mentalidade colonial e construir a nação (Cabaço, 2007; Ngomane, 2012). Após a declaração da independência do país, o sistema de ensino passou por diversas reformulações. O Sistema Nacional de Educação foi aprovado através da Lei nº 4/83, procurando adequar o ensino à conjuntura social do período, e, mais tarde, já com a introdução do multipartidarismo, através da Lei nº 6/92, foi aprovado um novo Sistema Nacional de Educação¹ (Jamal, 2019).

O desenvolvimento do conhecimento histórico vem do confronto de perspectivas que possibilita “as explicações se tornarem cada vez mais rigorosas, mais abrangentes, mais equilibradas e melhor justificadas” (Barca & Gago, 2004, p. 33).

1 Atualmente em Moçambique está a ser implementada uma nova reforma no ensino.

No entanto, a complexidade deste campo de estudos e as assimetrias dos contextos em comparação – Moçambique e Portugal – colocam desafios significativos no que respeita ao “rigor” e à “abrangência” dos estudos comparativos.

Diversos estudos acerca dos manuais escolares abordam aspetos textuais e estão mais ligados à metodologia de análise do discurso (*e.g.* Calado & Neves, 2012; Fernandes, Pires & Delgado-Iglesias, 2018; Ribeiro, 2007), enquanto outros se dedicam à análise de temáticas específicas, por exemplo, as representações sociais do colonialismo (*e.g.* Cabecinhas et al., 2018; Jamal, 2019; Valentim & Miguel, 2018). Ainda são escassos os estudos com análises multimodais (*e.g.* Cabecinhas & Balbé, 2022; Utami, 2021; van Leeuwen & Selander, 1995).

Enquanto grande parte dos estudos se focam apenas no texto, alguns autores privilegiaram a análise das imagens nos manuais escolares (*e.g.* Belmiro, 2000; Covita, 2010; Jordão, 2012; Morais, 2016; Ribeiro, 2005). Nesses estudos, os investigadores destacam a importância do estudo da imagem, nomeadamente o excesso de informação visual. Belmiro (2000) pontua ainda que as imagens possuem uma conexão com a vida quotidiana dos estudantes e que seriam capazes de transmitir valores de maneira mais eficaz, enquanto Covita (2010) evidencia que os manuais escolares são veículos de formação de identidades e valores, num processo de “aprender a ser” (Fraure citado em Covita, 2010, p. 14). Neste contexto, o estudo das imagens nos manuais escolares mostra-se relevante quando alinhado a questões como a memória social, a representação, as imagens “mentais” e os imaginários. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar uma grelha de análise que envolve uma categorização das imagens e caracterização dos elementos a fim de identificar conteúdos, períodos abrangidos, a identificação de personagens, entre outros. Pressupomos que as imagens são um recurso importante no estudo das representações sociais e das relações interculturais. Conscientes de que “nada é fácil no jogo humano das imagens, incluindo a sua relação com as palavras” (Alves, 2015, p. 6) abraçamos o desafio de conceber e testar uma grelha de análise de imagens.

Imagem e representação

A palavra “imagem” possui inúmeras definições em campos de saberes bastante diversos, seja na filosofia, na matemática, na linguística ou nas artes. A sua etimologia vem do latim *Imago* (Melot, 2015, p. 15), que significa representação. O que é reiterado por Barthes (1990, p. 27) quando enfatiza que a palavra imagem

deveria estar relacionada com a antiga etimologia latina *Imitari*, associada ao ato de copiar, de fazer semelhante.

As representações sociais decorrem de processos comunicativos entre pessoas e grupos numa dada sociedade, não podendo ser compreendidas sem ter em conta o meio envolvente (Moscovici, 2001). As representações fazem com que algo não familiar se torne familiar e essa dinâmica de familiarização ativa memórias que prevalecem sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre os estímulos e as imagens sobre a “realidade” (Moscovici, 2001, p. 37). A ancoragem refere-se à função social da representação, podendo ser anterior ou posterior à objetivação como organizador das relações sociais, como se faz a familiarização. Já a objetivação é o processo de materialização do abstrato em algo real, a naturalização, a organização dos elementos que constituem a representação. Isso condiz com a organização do funcionamento social e não diretamente com a realidade do comportamento social. Estando, assim, as representações ligadas à história ao mesmo tempo em que adquirem uma nova linguagem.

Na análise das representações sociais é necessário ter em conta não apenas o que é visível, mas também o invisível (Rose, 2008). É também importante a distinção entre o que é “visual” e “visualidade”. O primeiro conceito está relacionado com o sentido da visão enquanto o segundo remete para a forma com que essa visão é construída. Em virtude do contexto, as formas particulares de representação são importantes para compreender também relações sociais de poder, como na fotografia e na pintura. Ao propor uma metodologia de análise visual, Rose (2008) sustenta que existem três locais nos quais os significados são construídos: o local da produção da imagem, o local da própria imagem e o local onde ela é vista por vários públicos.

Diante da análise visual enquanto campo de representação social, tem-se como hipótese que as imagens incluídas nos manuais escolares de história correspondem a um reconhecido valor documental que abre a possibilidade de resgate da memória visual da humanidade e do seu entorno sociocultural, prestando-se à descoberta, análise e interpretação da vida histórica (Kossoy, 2012). Tais imagens são relevantes para a análise e disputa de narrativas históricas (contra) hegemónicas aliadas aos textos e legendas com as quais são combinadas.

Este estudo assume as imagens como ferramentas de orientação e, tal como Agamben (1984, p. 58) sublinhou sobre o método de Warburg, admite as imagens como realidades históricas, quando inseridas num processo de transmissão de cultura.

No conteúdo dos manuais escolares de história, o universo imagético e o texto completam-se mutuamente como autoridades na transmissão do conhecimento. De acordo com Burke (2017, pp.159-160), a mais antiga prova de sucesso da representação de momentos históricos com recurso à inclusão de imagens em livros de história remonta aos primórdios do século XIX. Burke referia-se à versão ilustrada de *History of England* de David Hume, com primeira edição em 1793. Acrescenta que a inserção de ilustrações em obras populares de história, incluindo manuais escolares, tentava atrair o público com a sugestão de que a imagem poderia ser mais apelativa do que o texto, apresentando como exemplo *Pictorial History of England* (1841) de Craik e MacFarlane, comprovado não só pelo título da obra, como também pela informação, desde logo, impressa na sua página de rosto de que os volumes eram “ilustrados com muitas centenas de xilogravuras”.

Hakoköngäs et al. (2021) afirmam que o contexto educacional em que os manuais são produzidos oferece igualmente pano de fundo para analisar o papel das imagens visuais em diferentes décadas e entendem que, pelo menos até certo ponto, as imagens têm valor pedagógico e desempenham uma função importante no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que não seja consensual a eficácia pedagógica no recurso à inclusão de imagens, pesquisas apontam que cerca de 50% das páginas dos manuais escolares em Portugal são compostas por imagens (Carvalho, 2011). Por exemplo, Morais (2016) identificou que os manuais escolares de Ciências da Natureza, do 6º ano do Ensino Básico, mais adotados em Portugal, são aqueles que possuem a maior quantidade de imagens em relação aos menos adotados.

A relevância do uso das imagens e recursos gráficos, como fotografias e desenhos, é um dos critérios apresentados por Morgado (2004) para a análise de manuais escolares. A proposta de Morgado (2004) visa averiguar os manuais quanto ao cumprimento dos currículos, aos modelos de ensino-aprendizagem, ao tipo de informação, à seleção e organização do conhecimento e, ainda, ao modelo profissional implícito. Dentro da “qualidade da informação veiculada” constam a informação escrita e a informação gráfica (Morgado, 2004, pp. 67-68). Na informação escrita, além da linguagem, clareza, atualidade e rigor, está a referência às fontes de informação utilizadas nos manuais. Já na informação gráfica, é considerado o equilíbrio entre a qualidade e quantidade de recursos gráficos utilizados, e a pertinência das imagens. Por exemplo, se as fotografias denunciam segregação cultural, se as imagens auxiliam na compreensão dos conhecimentos, o rigor científico, entre outros aspetos.

No decorrer da revisão de literatura sobre a análise das imagens nos manuais escolares, em Portugal, torna-se evidente a utilização de uma metodologia que advém da semiótica relacionada com os estudos de Peirce e de Barthes, de modo a observar mais as características morfológicas das imagens do que a sua representação social. Para além da semiótica, as imagens podem ser analisadas a partir de outras metodologias, como em Panofsky (1979), que numa época anterior aos estudos de Peirce e de Barthes, já propunha uma metodologia focada na análise do *corpus* imagético. Panofsky aponta para uma perceção de mensagens, significados e para a interpretação do objeto artístico observado. Esse processo pode ser dividido em três momentos: a pré-íconografia, onde há um primeiro contacto, um olhar “natural” e espontâneo sobre a imagem; depois há o momento iconográfico, entendido como um momento mais profundo de análise, em que se procura por possíveis significados e mensagens acerca do objeto em observação; o terceiro, é a parte compreendida como iconologia, o momento em que são realizadas as análises, questionamentos e correlações entre o conhecimento do investigador mediante a obra, onde emergem os valores simbólicos.

Apoiado nas ideias de Panofsky, Müller (2011) centra a iconografia num método de análise visual com a finalidade de estudar o quotidiano de uma sociedade. Através dessa contemplação da imagem seria possível desvendar expressões da cultura, da economia, da política, dos modos de vida, de ser e de estar no mundo. Interpretar as práticas sociais de modo a deixar de lado a forma pela qual a imagem fora produzida, apenas olhar para as imagens de modo a capturar as práxis sociais (Rose, 2008).

Uma outra metodologia tem sido apontada como uma possibilidade de analisar as imagens de uma maneira mais profunda e sistemática, a partir de grelhas de análise compostas por categorias em que são realizados estudos de sócio-semiótica visual e multimodalidade. Em *Handbook of Visual Analysis*, van Leeuwen & Carey (2001), definem que a análise sócio-semiótica seria capaz de fornecer um método detalhado para analisar o significado das imagens e estabelecer uma relação entre as pessoas, os lugares e os objetos representados, preocupando-se com o contexto social.

Morais (2007) na tese de doutoramento intitulada *Análise da imagem em manuais escolares*, realizou uma análise sócio-semiótica visual, que tem como proposta descodificar a experiência visual e oferecer uma dimensão narrativa à imagem, ao se aproximar de uma espécie de inventário de elementos e partilhas culturais e sociais do elemento visual. Entre outros aspetos, ele concluiu que “as crianças são muito influenciadas por imagens de tipo ilustrativo” (Morais, 2007, p. 759).

Em síntese, entendemos a representação como uma construção social, como argumenta Hall (1997), a partir da abordagem construcionista, onde o significado é construído através de processos simbólicos. Ankersmit (2012) explica que a representação histórica acaba por ser uma metáfora que envolve uma visão de mundo e da linguagem, em que “toda representação é uma representação como”. No caso da pintura, a obra é uma representação e numa pintura-retrato “as representações são representações de um representado” (Ankersmit, 2012, p.189), seja por um objeto de referência ou um modelo à frente do pintor. Ankersmit (2012) cita como exemplo as pinturas (representações) de Napoleão Bonaparte, que são diferentes conforme quem as realizou. Na obra de Jacques-Louis David, Napoleão aparece imponente sobre um cavalo feroz, já nas obras de James Gillray aparecem diversos tipos de caricaturas, com ilustrações humorísticas de Napoleão. Isso é, a representação foi construída de acordo com as referências sociais e culturais de cada autor. Daí a relevância de se especificar as fontes das imagens nos manuais escolares, o que nem sempre acontece.

Desta forma, as imagens selecionadas para ilustrar os manuais escolares têm também outros significados no âmbito da cultura - como o levantamento de conteúdos presentes nos manuais, a segmentação temática, a inclusão e exclusão que praticam sobre os conteúdos das representações sociais, veiculando visões do mundo e da produção e circulação de bens culturais. Esta grelha de análise propõe a identificação dos elementos em categorias e a caracterização desses para análises específicas.

Fontes e legendas nas imagens inseridas nos manuais escolares

No manual escolar de história *H11, História 11.ª Classe* (Sumbane, 2017), em vigor em Moçambique, há um excerto a respeito da escassez de fontes históricas fiáveis para a construção de uma narrativa acerca do passado moçambicano: “o estudo da História tem se mostrado particularmente difícil para os historiadores, devido a uma série de factores. Entre esses factores temos a escassez das fontes, as deficiências em termos de cronologia, a predominância de mitos, etc.” (Sumbane, 2017, p. 35). No mesmo manual, numa síntese referente à definição de fontes históricas, explica-se, citando Bloch, que a história surge como uma narrativa do passado e que a construção fidedigna desse discurso se dá a partir dos vestígios deixados pelos ancestrais e que servem de base de estudo para as atuais ciências sociais tais como a arqueologia, a antropologia e a história. Para Bloch, o conceito de documento histórico é definido como:

toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe retirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano visto sob o ângulo da questão que lhe foi posta. Tudo aquilo que exprime o Homem, um indício, que revela a presença, actividade, sentimentos, mentalidade do Homem. Marc Bloch, *Introdução à história*. Publ. E.A. 2ª ed. Lisboa, 1974, pp. 25-29 (Sumbane, 2017, p. 37)

Para além dos documentos e vestígios, a história oral, transmitida através das gerações, também é considerada como fonte de conhecimento. Em Moçambique, a oralidade é considerada uma das principais fontes de conhecimento. Sobre a importância da tradição oral na História de Moçambique, Mussa (2015) justifica:

Porque ainda há falta de informação escrita, fiável, para a reconstituição de certos períodos da História do nosso país, na história de Moçambique recorre-se muito ao uso de fontes orais. Por um lado, algumas vezes, quando existe uma informação escrita, para os períodos remotos, é difícil interpretar a escrita devido à falta de domínio das línguas usadas, por parte dos investigadores, como, por exemplo, o hebraico e o árabe, línguas que caracterizam certos períodos em que Moçambique manteve contactos com estes povos da Pérsia e da Índia, sobretudo através do comércio na costa. Em qualquer dos casos, o mais importante é a tomada de consciência de que as fontes históricas, sejam elas escritas ou orais, ou de qualquer outra natureza, mostram-nos apenas uma parte da realidade. O que é indispensável é submetê-las à crítica histórica, isto é, torna-se importante fazer o cruzamento (comparação) das fontes (Mussa, 2015, p. 14).

No manual moçambicano *História de África. Das origens ao século XV. 5ª e 6ª classes* (MEC, 1978), pode ser lido:

O continente africano durante muitos anos foi pilhado e roubado pelo Colonialismo. Os colonialistas não só roubaram as nossas riquezas como negaram a história do nosso continente. Eles ensinavam nas suas escolas que nós, os africanos, não tínhamos história. Para eles a história de África teria começado com a sua vinda. A luta dos povos africanos para conquistarem a independência foi também para recuperar a sua história. (MEC, 1978, p. 5)

Resultante de uma visão de mundo eurocêntrica, o continente africano foi considerado um lugar “sem história” e as sociedades africanas marginalizadas, descritas como não civilizadas, sem cultura, e os povos africanos foram

considerados incapazes de cuidarem de si mesmos, sustentando a ideia da necessidade de intervenção para a “sua dignificação” (Jamal, 2019, p. 27). Bale (2002, p. 93) reconhece este como o modo retórico de negação, amplamente considerado como a forma mais comum de representar o continente africano e as pessoas africanas a partir do século XVIII, tidos como espaços vazios à espera de serem preenchidos e desenvolvidos. Frantz Fanon afirma, “O colonialismo não acreditou ser necessário perder o seu tempo para negar, uma após outra, as culturas das diferentes nações.”(Fanon, 1961, p. 221). Achille Mbembe acrescenta:

a partir do século XVIII, vemos florescer em França e em grande parte da Europa, narrativas de todo o género que serão arrumadas em enciclopédias. Obras de geografia, tratados de história natural, de moral ou de estética, romances, peças de teatro e, até recolhas de poesia. Muitas destas lendas, devaneios etnográficos e alguns relatos de viagens têm a África como tema. O continente tornou-se, de verdade, desde o início do tráfico atlântico, um inesgotável poço de fantasias, matéria de um imenso trabalho de imaginação, do qual jamais sublinharemos eficientemente as dimensões políticas e económicas, e do qual nunca será de mais lembrar como o mesmo continua a moldar, até ao presente, as nossas representações dos Africanos, da sua vida, do seu trabalho e da sua linguagem. (Mbembe, 2017, pp.126-127)

Para elucidar tal questão, em termos quantitativos, pode-se citar como exemplo os manuais *H9, História 9.ª classe* (Sumbane, 2013) e *Um Novo Tempo da História Parte 3, História A, 10º ano* (Couto & Rosas, 2019), em vigor em Moçambique e em Portugal, respetivamente. Estes manuais foram escolhidos para comparação uma vez que, em parte, incluíam matérias relativas a um período histórico correspondente aos séculos XV e XVI. O manual português (Couto & Rosas, 2019) possui 241 imagens e, destas, 147 possuem alguma informação acerca da fonte da imagem, ainda que por vezes incompleta; as restantes 94 não tem qualquer referência autoral ou de localização. Por seu turno, o manual moçambicano (Sumbane, 2013) possui 148 imagens e destas, apenas quatro apresentam informações acerca da fonte autoral, sendo que as referidas figuras representam a Arte no Renascimento na Europa, nomeadamente Leonardo da Vinci, Rafael, Donatello e Michelangelo (Sumbane, 2013, pp. 46-47).

Segundo Aquino (2014, pp. 5-6), os historiadores propunham no século XIX “um tipo de fidelidade às fontes históricas como sinónimo de repeti-las” e, recentemente, tem-se considerado que é necessário olhar para as fontes históricas com uma visão teórico-metodológica.

Cada testemunho do passado (fonte histórica) traz as marcas ideológicas de seu ambiente de produção, de sua época, de suas relações de força. Sem um criterioso aparato teórico-metodológico o historiador corre o sério risco de tornar-se um porta-voz de personagens do passado, reproduzindo acriticamente suas visões de mundo. (Aquino, 2014, p. 6)

Além disso, como ressalta Morgado (2004), os manuais não são as únicas fontes de informação, antes pelo contrário, “os manuais escolares devem incentivar o recurso a outras fontes de informação, contribuindo assim para que cada estudante possa aprofundar as suas reflexões sobre os conhecimentos trabalhados na escola e sobre o próprio sentido da acção educativa” (Morgado, 2004, p. 28). Ao referir que o processo de aprendizagem é um “processo de construção pessoal”, a contribuição dos professores e dos recursos utilizados em sala de aula servem de apoio para que os estudantes, informados, sejam estimulados a construir os seus próprios conhecimentos.

É nesse contexto que consideramos a apresentação das fontes de informação e a legendagem, o mais completa possível das figuras, como determinante para a inteligibilidade das imagens incluídas nos manuais escolares. Tal como Hakoköngäs et al. (2021) salientam, convém prestar especial atenção à legendagem das imagens de forma que seja possível identificar aquela que poderá ser a sua função pretendida.

Enquadramento sobre os manuais escolares moçambicanos e portugueses

Portugal e Moçambique têm períodos escolares que não são inteiramente coincidentes e, por isso, consideramos necessário explicar o modelo de organização do ensino em cada país. Em Portugal, no 5º e no 6º ano de escolaridade o ensino de história é lecionado conjuntamente com geografia e limitado à história e geografia do país. Por esse motivo, em Portugal, o ensino de história, separado do ensino da geografia e com uma abrangência internacional, inicia-se no 7º ano de escolaridade. Por sua vez, o ensino de história em Moçambique é lecionado conjuntamente com outras ciências sociais até à 7ª classe (terminologia usada em Moçambique) e enquanto disciplina autónoma é introduzida a partir da 8ª classe, período em que se inicia o primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral. Desta forma, para se propor uma grelha comparativa, o primeiro critério de seleção dos manuais escolares foi o de considerar

os manuais escolares do 8º ano ao 12º ano de escolaridade em vigor no ano letivo 2019/2020.

Nota-se ainda outra relevante distinção entre os dois sistemas de ensino. Em Moçambique, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) definiu a utilização de livro único para cada disciplina e ano escolar, de 2017 a 2021, tendo sido recomendados os livros da Texto Editores para a disciplina de história. Já em Portugal, a Direção-Geral da Educação (DGE) certifica anualmente vários manuais escolares, cabendo a cada instituição de ensino a decisão de qual manual adotar. Além disso, nos programas de ensino secundário português, o ensino de história desenvolve-se nas disciplinas história A e história B, sendo a disciplina história A uma disciplina trienal e a disciplina história B apenas bienal. O critério de seleção de manuais escolares portugueses tem por base a lista dos manuais de história adotados a nível nacional, fornecida pela DGE, que permitiu identificar que o maior número de escolas adota os livros da Porto Editora. Os manuais editados pela Porto Editora, por sua vez, possuem um volume único para o 8º e o 9º ano e os manuais dos 10º, 11º e 12º ano estão divididos em três volumes para cada ano escolar, respetivamente. Assim, o total do *corpus* é de 16 volumes – cinco moçambicanos e 11 portugueses.

Para este estudo, partimos da categorização imagética como critério de identificação de conteúdos para a análise dos manuais. É importante realçar que os resultados apresentados em estudos comparativos entre os manuais escolares de Portugal e de Moçambique expressam uma comparação assimétrica, quantitativamente, já que os manuais de história adotados em Portugal existem em maior número (de volumes e páginas) do que manuais recomendados em Moçambique. Para além desta assimetria numérica, várias outras assimetrias devem ser consideradas, o que torna particularmente difícil a definição de uma grelha de análise comum.

Categorias da grelha de análise

Diferentes métodos de análise podem ser aplicados sobre os manuais escolares como discutimos anteriormente. Nesta abordagem, realizamos o enquadramento da análise a partir dos recursos visuais, ou seja, das imagens utilizadas nos manuais da disciplina de história em Moçambique e em Portugal, tendo como foco a análise das representações sociais e relações interculturais.

As categorias foram elaboradas de modo a empreender uma análise sistematizada, exaustiva e pertinente, considerando ainda, abordagens quantitativa e

qualitativa, da análise de conteúdo (Bardin, 1997), e de acordo com os objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo, historicamente considerada análise categorial, parte da definição de categorias e critérios de classificação. Além disso, também possibilita a identificação da frequência e ausência de determinados conteúdos/temas, complementada pela análise multimodal (Rose, 2008). Sem deixar de referir que a categorização corresponde às dimensões descritivas que facilitará a interpretação das representações sociais (Fernandes, 2019, p. 40). É importante, no entanto, salientar que esta técnica tem também consideráveis limitações (Carvalho, 2015).

A análise de conteúdo foi utilizada, por exemplo, por Khurshid, Gillani e Hashmi (2010), para estudar as representações da “imagem feminina” em manuais escolares no ensino de inglês e urdu, no Paquistão. Entre os resultados, os autores identificaram que o conjunto de imagens de mulheres é inferior ao conjunto de imagens de homens. Desta relação desproporcionada da representatividade de mulheres em relação a homens, os investigadores concluem igualmente que as mulheres estão especialmente sub-representadas em matérias relacionadas com eventos históricos e outras atividades socialmente prestigiadas, remetendo dessa forma, as mulheres para a invisibilidade ou para posições desprivilegiadas na sociedade. Mas, mais do que analisar esta questão meramente em termos numéricos, interessa analisar as assimetrias nos padrões de (in)visibilidades (ver Cabecinhas & Laise, 2021; Pereira et al, 2020).

Fedotova, Latun e Okuneva (2014) analisaram mapas em manuais escolares de geografia, na Rússia. As representações visuais de território permitem compreender representações simbólicas entre elementos como espaço, regiões económicas, recursos naturais, entre outros.

A partir da análise exploratória do conjunto do corpus, foi desenvolvida uma grelha que inclui cinco categorias: Artefactos, Cartograma, Fotografia, Retrato e Gráfico, que serão especificadas a seguir:

A categoria *Artefacto* engloba as reproduções de obras de arte, como pinturas, iluminuras, ilustrações, caricaturas, esculturas, monumentos, utensílios domésticos ou decorativos; e reprodução de documentos como cartazes, livros, selos, bandeiras, jornais e revistas.

Em *Cartograma* encontram-se os esquemas gráficos, mapas ou cartas geográficas com dados relativos à zona geográfica.

A categoria *Fotografia* é pertinente por ser “contingência pura (é sempre alguma coisa que é representada)” (Barthes, 1998, p. 49). Nesta categoria, a reprodução fotográfica, exclui a reprodução de documentos, cartogramas, documentos e retratos.

Retrato é uma categoria que procura identificar os personagens que foram retratados com a intenção de descrever/representar o sujeito humano (Aymar, 1967). Embora possa ser uma fotografia, pintura ou ilustração, como material, o que a diferencia das restantes categorias é que corresponde ao enquadramento da imagem como retrato, geralmente com foco na face. Constituem documentos importantes e, historicamente, estão ligados à representação de figuras ilustres, com algum poder no “aparelho social”. A este propósito, Freund (1989, p. 25) refere que “fazer tirar o seu retrato” terá sido um daqueles atos simbólicos que correspondiam à ascensão social de amplas camadas da sociedade, à medida que a necessidade da “representação de si mesmo” se afirmava. Nessa medida, a fotografia que, em França, entrou no domínio público em 1839, contribuiu significativamente para o desenvolvimento técnico dos modos de fazer retrato e a sua conseqüente expansão e democratização. O formato específico pode ser de comprimento total, meio comprimento, busto ou rosto. Além da fotografia e da pintura, outra representação do formato retrato deu-se através da escultura com o tratamento de bustos de personalidades relevantes esculpidos para a posteridade. As reproduções de bustos serão elencadas no formato retrato. Ou seja, esta categoria está relacionada com a forma de representação para que possam ser realizadas as análises do que representam, dentro dos contextos de interesse.

Em *Gráfico* busca-se identificar a utilização do recurso e também as temáticas apresentadas, trata-se da representação visual de um conjunto de dados quantitativos. Os gráficos, assim como tabelas, podem ser considerados como parte de uma linguagem universal, uma forma de apresentação de dados de maneira rápida e simples para um melhor entendimento acerca de uma questão.

Caracterização da grelha de análise

A grelha de análise propõe ainda a caracterização das imagens presentes nos manuais visando explorar os contextos e a forma com que determinados fatos históricos e pessoas são representadas (ou não representadas), com base na análise temática (Braun & Clarke, 2006). Essa abordagem qualitativa permite identificar, analisar e relatar padrões temáticos no conjunto de dados de acordo com as questões centrais da investigação. Assim, visando identificar os personagens que recebem destaque, pode-se responder a questões como: quem são os personagens das figuras? Quem são as personalidades retratadas? O que representam os personagens que não têm nome? Quem são os “heróis” e “vilões”? Quais os períodos históricos que estão representados com figuras? Quais as regiões identificadas?

Neste sentido, entendemos necessário ampliar a categorização das imagens utilizando o cariz mais analítico-descritivo, propondo as seguintes caracterizações que, neste caso, detalham as informações correspondentes: Elementos na imagem (*image elements*); Pessoa/representação (*person/representation*); Organização cronológica (*chronological arrangement*); Contexto histórico (*historical context*); Enquadramento temático temporal (*thematic time frame*); Continente identificado (*recognized continent*); Região identificada (*recognized area*); e, Fonte autoral e/ou origem (*attributional source*), podendo ainda ser incluídos outros “rótulos de descrição”.

Elementos da imagem identifica os personagens que aparecem em cada imagem. Rose (2008) nota que facilita compreender o significado dos elementos de uma imagem individual sobretudo se estes se repetem recorrentemente em outras imagens. Entre outras possibilidades, esta caracterização permite identificar a representatividade: ao distinguir os seres humanos dos restantes animais e/ou vegetais, por género e/ou por escalões etários, ao identificar personagens que aparecem isolados ou em grupos simples ou complexos (e.g. família, humanos/animais, humanos/vegetais).

Pessoa/Representação identifica a pessoa por nome, geralmente pessoas conhecidas pelas suas funções e/ou sua influência. Há ainda personagens cujas figuras são destacadas, porém não nomeadas. Hall (1997, pp. 55-56) ao interrogar-se sobre a posição do “sujeito” numa abordagem mais discursiva de significado, representação e poder, recupera a ideia de Foucault de que o próprio discurso produz “sujeitos” entendidos como figuras que personificam as formas particulares de conhecimento que o discurso produz e que esses sujeitos possuem atributos. Estas figuras são específicas para regimes discursivos e períodos históricos específicos. Ainda que não seja inevitável que todos os indivíduos de um determinado período “se revelem portadores de poder e conhecimento”, sugerimos por isso, que os investigadores/analistas se coloquem numa posição a partir da qual o seu entendimento encontre um sentido na condição da pessoa que é apresentada, do que ou quem representa.

Organização cronológica classifica de acordo com uma sequência lógica em função das datas dos acontecimentos. Para Khan “reavivar um tempo humano é como aprender um vocabulário novo” (2018, p. 298). Este tem sido um dos “momentos” de maior discussão e questionamento exploratório, por reconhecermos “linhas de continuidade” entre os períodos propostos e sobretudo por entendermos que a nossa proposta pode não ser consensual. Por esse motivo antecipamos por diálogos e contributos, para que também nós, enquanto

investigadores, reformularmos ou acrescentarmos outras (e/ou novas) possibilidades de trabalho. Acreditamos que um dos problemas intrínsecos aos estudos comparativos no campo das ciências sociais e humanas prende-se com a dificuldade de definição de marcos cronológicos sem privilegiar um dos contextos em comparação (para uma pertinente discussão ver Lorenz, 2017).

Foi tendo em conta esta dificuldade, com base na leitura dos manuais escolares que constituem o corpus de análise, nomeadamente as diferentes cronologias que estão incluídas nesses manuais, tendo em conta os objetivos gerais do nosso projeto de investigação, optámos por considerar pelo menos quatro períodos: 1) período anterior à chegada de Vasco da Gama a Moçambique em 1498; 2) período pós-chegada de Vasco da Gama a Moçambique até ao final da Primeira Guerra Mundial, de 1499 até 1919, incluindo, assim, a Conferência de Berlim (1884-5), a queda do império de Gaza (1895), que nos manuais moçambicanos aparece como o marco que assinala o início da “ocupação efetiva” do território; 3) período pós-Primeira Guerra Mundial, de 1920 até 1974. Com o 25 de abril de 1974 é destituída a ditadura em Portugal que possibilitou o reconhecimento da independência dos vários países africanos; 4) período de 1975 em diante. Moçambique tornou-se independente em 25 de junho de 1975.

Contexto histórico permite identificar por palavras-chave as “Guerras”, discussões sobre “Fronteiras”, períodos de “Migrações”, “História da arte” e outros.

Enquadramento temático temporal identifica qual o marco temporal do contexto histórico, por exemplo, qual a guerra, se 1ª Guerra Mundial, 2ª Guerra Mundial, guerra de independência, guerra civil, a história da arte por períodos como Renascimento, Romantismo, entre outros. Esta abordagem temática está intrinsecamente ligada com o contexto histórico e a organização cronológica. É sugerida para ser utilizada como complemento das anteriores. Num estudo recente sobre o confronto entre abordagem temática com abordagem cronológica no ensino secundário, Turan (2020), explica que os professores reconhecem que ambas as abordagens, na prática, apresentam pontos fracos, sobretudo quando utilizadas isoladamente. Dessa forma, os professores, propõem utilizar uma síntese das duas abordagens de forma a compensar a suas potenciais fragilidades. Turan (2020), recorre ainda ao exemplo de um professor que usa a abordagem temática nas suas aulas com o objetivo de “criar um certo grau de alfabetização cronológica” para os estudantes.

Continente identificado identifica a localização espacial, o continente que a figura representa na imagem ou local da passagem histórica e descrição temporal.

Região identificada identifica o pormenor da região, por exemplo, em Moçambique, pode ser a província (e.g. Cabo Delgado, Manica, Zambézia, etc.). Estas identificações justificam-se por se entender que na sua essência, os materiais e documentos que a geografia disponibiliza são também materiais de sustentação de conhecimento, tal como entendia Said (2003, p. 216). Sustentação que pode ajudar a formar - ou a deformar - as representações de certas regiões e culturas, dependendo igualmente do conhecimento e percepção que os especialistas possam ter sobre essas regiões e culturas. Black (1997, p. 241) admite que se os historiadores forem “especialmente analfabetos e geograficamente ignorantes”, isso afetará seriamente o seu conhecimento e compreensão do passado.

Fonte autoral identifica a presença ou não deste tipo de informação no manual, de autor ou sobre a procedência da imagem (localização atual, e.g., Museu do Louvre, Museu Nacional de Etnografia de Nampula, Museu Britânico). A inclusão desta identificação surgiu da necessidade de confrontarmos a informação disponibilizada nos manuais escolares, de forma a atingir um maior nível de garantia e confiabilidade acerca dos documentos disponíveis para análise. Consideramos que a inclusão de fonte autoral das imagens nos manuais escolares constitui uma “boa prática”, tanto por questões pedagógicas como para o fomento à pesquisa autónoma da parte de estudantes.

Sempre que possível é importante prestar particular atenção aos *Rótulos na descrição*, isto é, terminologias usadas nos títulos e nas legendas das figuras, nomeadamente as que remetem para identificações em termos de género, etárias, étnicas, raciais, profissionais, etc.

Considerações finais

A proposta de grelha apresentada, resulta da leitura e análise exploratória de dezenas de manuais escolares de história moçambicanos e portugueses, no âmbito do projeto *Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal*, sediado no Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho, tendo sido discutida com os demais membros da equipa de investigação. A grelha de análise propriamente dita começou a ser pensada e estruturada a partir da observação e reflexão sobre o conjunto de imagens incluídas nas páginas dos manuais escolares e a sua consequente identificação. Na construção da grelha procurámos explorar diferentes abordagens e relações interdisciplinares entre várias áreas de conhecimento que foram expostas ora em confronto ora em complementaridade ao longo deste artigo.

Ao longo deste processo, empenhamo-nos num diálogo interdisciplinar, convocando e discutindo contributos nas áreas das ciências da educação e psicologia, da história social e da antropologia, das ciências da comunicação, dos estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais, da história da arte e dos estudos visuais. Procurámos ainda incluir autores de referência e investigações recentes de vários países.

Destacamos a dificuldade de definição de parâmetros comparativos, especialmente de marcos cronológicos coincidentes com as diferentes partes em estudo, preferencialmente que não privilegiassem construções eurocêtricas ou de apenas de um dos países, convergindo com Camara Madeira (2008) ao propor que, para uma historiografia crítica, é necessário considerar a especificidade dos seus contextos e das suas temporalidades próprias.

Desta forma, esta grelha parte da identificação dos recursos visuais presentes nos manuais escolares do ensino de história em busca das narrativas sobre momentos históricos, representações de personagens e relações interculturais. A categorização e caracterização que propomos visam sobretudo sistematizar o estudo do conjunto das imagens incluídas em manuais escolares, que esperamos possam vir a contribuir para futuros estudos.

Agradecimento

Este artigo foi financiado no âmbito da “Knowledge for Development Initiative”, pela Rede Aga Khan para o Desenvolvimento e pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP (nº 333162622), no contexto do projeto “Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?”.

Referências:

- AGAMBEN, G. (1984). Aby Warburg e la Scienza Senza Nome. *Aut-Aut, Rivista di filosofia i di cultura*, 199-200. Nuova Italia
- ALVES, A. (2015). Nota do tradutor. In M. Melot, *Uma breve história... da imagem* (pp.5-9). Tradução de Aníbal Alves. Humus.
- ANKERSMIT, F. R. (2012). Representação e referência. In *A escrita da história: a natureza da representação histórica* (pp. 185-226). Eduel.

- AQUINO, M. (2014). As fontes históricas no ensinar, produzir e aprender história: apontamentos e reflexões. *Revista Eletrônica História e-História*. <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=281>
- AYMAR, G. C. (1967). *The Art of Portrait Painting*. Chilton Book Co.
- BALE, J. (2002). *Imagined Olympians. Body Culture and Colonial Represents in Rwanda*. University of Minnesota Press.
- BARCA, I. & GAGO, M. (2004). Usos da Narrativa em História. In Melo, M. C. & Lopes, J. M. (Org) - *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*, 1 (pp.). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- BARDIN, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- BARTHES, R. (1998). *A câmara clara*. Edições 70.
- BARTHES, R. (1990). A retórica da imagem. In: *O óbvio e o obtuso*. (pp. 27-43). Nova Fronteira.
- BELMIRO, C. A. (2000). *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Educação e Sociedade*, 21 (72), 11-31. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000300002>
- BLACK, K. (1997). *Maps and History: Constructing Images of the Past*. Yale University Press.
- BRAUN, V & CLARKE, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101 <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BURKE, P. (2017). Illustrating National History. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 153-167). Palgrave Macmillan.
- CABAÇO, J. L. (2007) Moçambique: identidades, colonialismo e libertação. [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, USP] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-05122007-151059/pt-br.php>
- CABECINHAS, R. & BALBÉ, A. (2022). Qui veut être invisibilisée? Les femmes comme addendum dans les manuels scolaires d'histoire dans le contexte portugais. *Didactica Historica*, 8, 77-83. <http://dx.doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.77>
- CABECINHAS, R., & LAISSE, S. (2021). “Quem quer ser apagada?” Imagens de mulheres em manuais de história no ensino em contexto moçambicano. *Vista* (8). <https://doi.org/10.21814/vista.3517>
- CABECINHAS, R. & MAPERA, M. (2020). Decolonising images? The Liberation Script in Mozambican history textbooks. *Yesterday & Today*, 24, 1-27. <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2020/n24a1>
- CABECINHAS, R., MACEDO, I., JAMAL, C. & SÁ, A. (2018). Representations of European colonialism, African resistance and liberation struggles in Mozambican history curricula and textbooks. In K. van Nieuwenhuyse & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial pasts in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 217-237). Information Age Publishing.

- CALADO, S. & NEVES, I. P. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular: Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 53-93. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000100004&lng=pt&tlng=pt.
- CAMARA MADEIRA, A. I. (2008). Estudos Comparados e História da Educação Colonial: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. *Educação*, 31 (1), 103-123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819177002>
- CARVALHO, G. (2011). As Imagens dos Manuais Escolares: representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica. *Da Investigação Às Práticas*, I (2), 58 – 78. <https://doi.org/10.25757/inpev.v1i2.62>
- CARVALHO, A. (2015) Discurso mediático e sociedade: repensar a análise crítica do discurso. *Revista Electrónica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 9, 175–199.
- CASTRO, R.V, RODRIGUES, A., SILVA, J.S., & SOUSA, M.L.D (Eds) (1999). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- COUTO, C. P. & ROSAS, M. A. M. (2019) *Um Novo Tempo da História Parte 3, História A, 10º ano*. Porto Editora.
- COVITA, E. S. (2010). *Imagem e multiculturalismo: presença(s) nos manuais escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3360>
- DRE - Decreto Lei nº 49/2005 - Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30, em vigor a partir de 2005-09-04. Retirado de https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202103161626/70486712/element/diploma?p_p_state=maximized#70486712
- FANON, F. (1961/1965). *Os Condenados da Terra*. Tradução de Serafim Ferreira. Editora Ulisseia.
- FEDOTOVA, O., LATUN, V., & OKUNEVA, I. (2014). Visual Image of the Continent in Russian Textbooks on Geography. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 1825-2013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.128>
- FERNANDES, B. (2019). *Metodologias de análise em representações sociais*. Chiado Books.
- FERNANDES, I. M.B, PIRES, D.M & DELGADO-IGLESIAS, J. (2018). Perspetiva ciência, tecnologia, sociedade, ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º ano de escolaridade. *Ciência & educação*. 24(4), 875-890. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040005>
- FREUND, G. (1989). *Fotografia e Sociedade*. Vega.
- HAKOKÖNGÄS, E., KLEEMOLA, O., SAKKI, I. & KIVIOJA, V. (2021) Remembering war through images: Visual narratives of the Finnish Civil War in history textbooks from the 1920s to the 2010s. *Memory Studies*, 14(5), 1002–1017. <https://doi.org/10.1177/1750698020959812>
- HALL, S. (Org). (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications and The Open University.

- JORDÃO, S. M. A. (2012). *As funções pedagógicas da imagem. Relatório de estágio pedagógico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior] Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3380>
- JAMAL, C. (2019). *Representações do colonialismo nos Manuais Escolares de História do 1º ciclo do ensino secundário geral no período pós-independência em Moçambique*. [Tese de doutoramento em Estudos Culturais, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65722>
- KHAN, S. (2018). Revolta em Moçambique. In Cardina, M. e Sena Martins, B. (Org) *As Voltas do Passado. A Guerra colonial e as lutas de libertação* (pp. 298-303). Tinta-da-China.
- KHURSHID, K, Gillani, I. & Hashimi, M. (2010). A Study of the Representation of Female Image in the Textbooks of English and Urdu at Secondary School Level. In *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30, (2), 425-437
- KOSSOY, B. (2012). *Fotografia & História*. Ateliê Editorial.
- LÁSZLÓ, J., & EHMANN, B. (2012). Narrative social psychology. In J. P. Forgas, O. Vincze, & J. László (Eds.), *Social cognition and communication: Sydney Symposium of Social Psychology* (pp. 205-228). Psychology Press.
- LORENZ, C. (2017). 'The Times They Are a-Changin'. On Time, Space and Periodization in History. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.109-110). Palgrave.
- MATEUS, D. C. (2004). *A PIDE/DGS na Guerra Colonial (1961-1974)*. Terramar.
- MBEMBE, A. (2017). *Crítica da Razão Negra*. Orfeu Negro.
- MEC (1978). *História de África. Das origens ao século XV. 5ª e 6ª classes*. INLD.
- MELOT, M. (2015). *Uma breve história... da imagem*. Tradução de Aníbal Alves. Humus.
- MORAIS, J. (2007). *Análise da imagem em manuais escolares*. [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Institucional da Universidade de de Trás-os-Montes e Alto Douro. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5795/3/TESE_jorge_morais.pdf
- MORAIS, J. (2016). Manuais escolares, análise de imagens na perspectiva da semiótica social. *Eduser - Revista de Educação*, 3 (1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i1.31>
- MORGADO, J. C (2004). *Manuais escolares contributo para uma análise*. Coleção Educação. Porto Editora.
- MOSCOVICI, S. (2001). *Social representations: explorations in social psychology*. New York University Press.
- MÜLLER, M. (2011). Iconography and Iconology as a Visual Method and Approach. In: E. Margo-lis, & L. Pauwels (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Sage.
- MUSSA, C. (2015). *H12 - História 12ª Classe*. Texto Editores.
- NGOMANE, N. (2012, 6 de janeiro). Quem quer ser apagado? *Seminário Sol*.

- PANOFSKY, E. (1979). *O significado nas artes visuais*. Presença.
- PEREIRA, A.C., Sales, M., & Cabecinhas, R. (2020). (In)Visibilidades: Imagem e Racismo. *Vista*, 6, 9-19. <http://hdl.handle.net/1822/65805>.
- RIBEIRO, A. (2005). *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho] Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3961>
- RIBEIRO, R.R. (2007). *Representações didáticas do Brasil colonial*. In *Revista Educação Temática Digital*, 8(2), 53-68. <https://doi.org/10.20396/etd.v8i2.644>
- ROSE, G. (2008). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials* (2ª). SAGE Publications.
- SAID, E. (2003). *Orientalism*. Penguin.
- SAKKI, I. (2016). Raising European Citizens: Constructing European Identities in French and English Textbooks in *Journal of Social and Political Psychology*, 4(1), 444-472. <https://doi.org/10.5964/jspp.v4i1.350>
- SUMBANE, S.A. (2017). *H11 - História 11ª Classe* (2ª ed). Texto Editores.
- SUMBANE, S.A. (2013). *H9- História 9ª Classe* (1ª ed). Texto Editores.
- TURAN, I. (2020). Thematic vs Chronological History Teaching Debate: A Social Media Research. *Journal of Education and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p205>
- UTAMI, I.W.P. (2021). Colonialism, Race, and Gender: A Multimodal Analysis of an Indonesian Textbook. *Jurnal Sejarah*, 4(1). <https://doi.org/10.26639/js.v4i1.327>
- VALENTIM, J. & MIGUEL, I. (2018). Colonialism in Portuguese History textbooks: A diachronic psychosocial study. In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp.133-154). Information Age Publishing.
- VAN LEEUWEN, T. & CAREY, J. (2001). *Handbook of visual analysis*. Sage Publications.
- VAN LEEUWEN, T. & SELANDER, E. (1995). Picturing 'our' heritage in the pedagogic text: layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*, (27)5, 501-522.

Nota biográfica dos autores

Alice Dutra Balbé

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho, mestre em Ciências da Comunicação com especialização em Informação e Jornalismo pela mesma Universidade e jornalista por formação. É membro do Grupo de Trabalho de Jovens Investigadores em Ciências da Comunicação da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Alice é investigadora no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) no âmbito do projeto *Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9584-1966>

Email: alicedb.jornal@gmail.com

Luís Camanho

Colaborador do projeto *Cultures Past & Present* no Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade (CECS) do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e investigador da unidade ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, onde frequenta o Programa Doutoral em Design. Atua nas áreas do Design Gráfico e Editorial, Teoria e História da Fotografia, Narrativas da Imagem, Cultura Visual e Cultura de Corrida.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5495-0798>

Email: luiscamanho@gmail.com

Elaine Trindade

Doutoranda em Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho. É Mestre em Comunicação e Cultura, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é bolseira FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), do Instituto de Ciências Sociais, na Universidade do Minho e membro do Museu Virtual da Lusofonia. Desenvolve pesquisas na área da comunicação e da cultura com especial interesse em questões da lusofonia, fotografia contemporânea, novas tecnologias de comunicação, imagens por dispositivos móveis, Google Street View, Google Earth e Google Arts and Culture.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8871-3982>

Email: elainetrindade@hotmail.com

Rosa Cabecinhas

Professora no Departamento de Ciências da Comunicação, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, onde foi diretora do Programa Doutoral em Estudos Culturais na mesma universidade. Tem desenvolvido investigação de natureza interdisciplinar e integra várias associações nacionais e internacionais nas áreas da comunicação, psicologia, educação e estudos culturais. Os seus principais interesses de investigação conjugam as áreas da comunicação intercultural, memória social, representações sociais, identidades sociais e discriminação social. Entre as suas obras, destacam-se os livros “Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial” (2017, 2ª edição) e, em co-autoria, “Comunicação Intercultural: Perspectivas, Dilemas e Desafios” (2017, 2ª edição). Recentemente co-editou um número especial da Revista Comunicação e Sociedade sobre “Comunicação intercultural e mediação nas sociedades contemporâneas/ Intercultural communication and mediation in contemporary societies” (2019), um número da Revista Lusófona de Estudos Culturais sobre “Cinema, migrações e diversidade cultural/ Cinema, migrations and cultural diversity” (2019), um número da Revista Vista sobre “(In)visibilidades: Imagem e Racismo” (2020), e o livro “Abrir os gomos do tempo: Conversas sobre cinema em Moçambique” (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1491-3420>

Email: cabecinhas@ics.uminho.pt