

CHRISLAINE JANAINA DAMASCENO

**IMAGENS DO NOVO MUNDO: THEODOR DE BRY NO ENSINO DE
HISTÓRIA.**

FRANCA

2018

CHRISLAINE JANAINA DAMASCENO

**IMAGENS DO NOVO MUNDO: THEODOR DE BRY NO ENSINO DE
HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: História e Cultura Social.

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Raquel Marques
da Cunha Martins Portugal**

FRANCA

2018

D155i	<p>Damasceno, Chrislaine Janaina</p> <p>Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no ensino de História. / Chrislaine Janaina Damasceno. -- Franca, 2018 118 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca</p> <p>Orientadora: Ana Raquel Marques da Cunha Martins Portugal</p> <p>1. Ensino de História. 2. Theodor de Bry. 3. Imagens. 4. Novo Mundo. I. Título.</p>
-------	---

CHRISLAINE JANAINA DAMASCENO

IMAGENS DO NOVO MUNDO: THEODOR DE BRY NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: _____

Profa. Dra. Ana Raquel Marques da Cunha Martins Portugal

1º EXAMINADOR: _____

2º EXAMINADOR: _____

Franca, __de____de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Ana Raquel Marques da Cunha Martins Portugal, pela confiança, pelo acolhimento e pela oportunidade de desenvolver este projeto.

Aos meus pais pela educação, ensino e exemplo. Pelo incentivo, pelo apoio e por todo o amor.

Agradeço às minhas amigas, Juliana Pimenta Attie e Flávia Preto de Godoy, por sempre torcerem por mim e me incentivarem. Obrigada por todo carinho, pelos conselhos e correções da pesquisa. Vocês são muito especiais!

Agradeço aos professores Carlo Guimarães Monti e Yllan de Mattos pelas contribuições no exame de qualificação. Ao Prof. Dr. Carlo Monti, em especial, por todas as oportunidades, sugestões e ensinamentos durante a Pós Graduação que coordenava e que contribui muito para minha admissão neste programa.

Agradeço, principalmente, ao meu marido Leandro e minha filha Isis, por acreditarem, respeitarem e dividirem comigo esses dois anos de estudo. Com vocês, realizar este trabalho, foi muito mais fácil e prazeroso!

Agradeço à CAPES, por financiar a pesquisa, e a UNESP, pela formação.

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar a utilização das imagens de Theodor de Bry no ensino de História da América do sétimo ano do ensino fundamental. Considerando, primeiramente, a utilização de imagens como fonte histórica e sua utilização como expressão da diversidade social e da pluralidade humana. Desse modo, a popularização das imagens sobre o Novo Mundo, é relevante, tanto no século XVI, período de sua produção, como nos dias atuais, nos materiais didáticos. Atentando para essas abordagens, em diferentes períodos, o questionamento que se faz é saber como estas imagens estão sendo empregadas no estudo da História da América, levando em conta as pesquisas atuais sobre o tema, a busca por uma educação desvinculada do eixo europeu –através dos documentos oficiais da educação que regem a elaboração do material didático- e a utilização de imagens como ferramenta de ensino.

Palavras-chave: Ensino de História. Theodor de Bry. Imagens. Novo Mundo.

ABSTRACT

This work purposes is analyze the use of images of Theodor de Bry in the teaching of American History of seventh year of elementary school. Considering, first of all, the use of images as a historical source and their use as an expression of social diversity and human plurality. Thus, the popularization of New World's images is relevant, both in the sixteenth century, the period of its production, as in the present day, in the didactic materials. Attempting at these approaches in different periods, the question is how these images are being used in the study of the History of America, taking into account the current research on the subject, the search for an education disconnected from the European axis - through of the official education documents that govern the preparation of didactic material - and the use of images as a teaching tool.

Keywords: Teaching History. Theodor de Bry. Images. New world.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I	
HISTÓRIA E IMAGEM.....	11
1.1 A noção de documento e o uso de imagens	14
1.2 O instituto Warburg.....	17
1.3 Cultura Visual	25
1.4 O uso de imagens no Ensino de História.....	31
CAPÍTULO II	
IMAGENS DO NOVO MUNDO; PUBLICAÇÃO E APROPRIAÇÃO	34
2.1 As primeiras imagens da América	34
2.2 Theodor de Bry, nosso editor.....	37
2.3 A elaboração dos Livros Didáticos de História.....	39
2.4 Os povos indígenas nas ilustrações didáticas	47
2.5 Representação.....	53
2.6 As apropriações das imagens de Theodor de Bry.....	58
CAPÍTULO III	
A ANÁLISE DAS IMAGENS DE THEODOR DE BRY NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	67
3.1 Imaginário.....	70
3.2 Antropofagia.....	80
3.3 O encontro.....	96
3.4 Diversidade.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	114

Apresentação

Nossa pesquisa se concentra no uso das imagens de Theodor de Bry no ensino de história. As imagens selecionadas para esta pesquisa encontram-se nos livros didáticos de História do 7º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNL. As gravuras selecionadas, originalmente, estão nos volumes III, V e VI da coleção de relatos de viagens intitulada *Grands Voyages*, de Theodor de Bry. Compreender o uso dessas imagens no ensino de História da América, requer o conhecimento dos principais estudos feitos da obra desse editor, para que se tenha um contraponto para a necessidade de uma reconfiguração da utilização dessas no ensino.

O eixo central desta pesquisa foi a utilização de imagens como fonte histórica e como esses retratos do Novo Mundo definiram a realidade americana, avaliando os tipos de estruturas que são construídas ou reapropriadas em sua produção e sua aplicação posterior como recurso no ensino de história.

Dessa forma, dividimos as análises em três capítulos. O primeiro tratou do estudo de imagens sob a ótica da história cultural, onde o trabalho com imagem deixou de pertencer somente à História da Arte e se tornou fonte possível a todos os historiadores. O trabalho com fontes visuais possibilita diferentes abordagens, por isso destinamos um primeiro capítulo para apresentar ao leitor qual foi o caminho percorrido ao se tratar o tema. Atentando principalmente para a recepção que o material teve e continua tendo como instrumento para se conhecer a América.

A proposta do segundo capítulo concerniu os estudos sobre as primeiras imagens da América, como foram produzidas e recebidas entre seus contemporâneos. Depois, afluindo para o estudo da obra de Theodor de Bry montando um paralelo com a elaboração e edição dos livros didáticos atuais. Finalizando com a trajetória das imagens sobre indígenas nos materiais didáticos e as apropriações das obras de De Bry.

No terceiro capítulo, trabalhamos com as gravuras selecionadas e sua utilização, nos dias atuais, nos livros de história. Para compreender a composição dos materiais em que se inserem, utilizamos bibliografias sobre as práticas educativas e documentos oficiais que regulam a educação brasileira. Dessa maneira, fizemos uma comparação entre os diversos estudos acadêmicos sobre o tema e a utilização em material didático de ensino, percebendo dessa forma, como está sendo utilizadas as imagens de Theodor de Bry para discutir ou reforçar os estereótipos criados sobre a América. O capítulo é composto de três partes: imaginário, antropofagia e encontro entre ameríndios e europeus. Todos os temas são comuns

às pesquisas acadêmicas e aos livros escolares, o que facilitou nosso trabalho, pois ao analisar as diferentes leituras sobre a mesma fonte conseguimos ressaltar os afastamentos e aproximações sobre o tema, possibilitando o entendimento do contexto dessas pesquisas e seus usos como instrumento de ensino.

O objetivo da pesquisa foi diagnosticar se as imagens utilizadas nos livros didáticos, aqui estudados, são adequadas para trabalhar os conceitos que as acompanham e para atuar como suporte efetivo na formação da representação da América do século XVI, exaltando suas singularidades e desenvolvendo a construção das especificidades de cada grupo nativo ou, se, realizam uma simplificação da questão e demonstram a incapacidade em compreender o outro, através de julgamento entre semelhanças e diferenças.

Através da comparação entre as fontes, os estudos acadêmicos e o uso no livro didático foi possível entender quais as principais referências utilizadas pelos autores e como está sendo construída a representação do Novo Mundo e seus habitantes na escola. Pretendemos que os resultados propostos neste projeto contribuam para uma adequação do emprego de imagens, no ensino de história da América, atentando para as especificidades desse material e para a necessidade de combater estereótipos.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA E IMAGEM

O uso de fontes visuais tem sido freqüentemente adotado no estudo de História. Essa tendência, marcada por uma virada conceitual nos anos de 1980¹, ainda hoje vem despertando enorme interesse entre os historiadores. Neste período, houve a concentração de diferentes abordagens e disciplinas sobre visualidade levando à relevância cada vez maior sobre o assunto.²

[...] a virada dos historiadores para a imagem ocorreu num momento de debate, quando pressuposições triviais sobre a relação “realidade” e representações (sejam elas literárias ou visuais) foram desafiadas, um momento no qual o termo “realidade” está cada vez mais sendo usado entre aspas. Nesse debate, os inovadores levantaram alguns pontos importantes em detrimento dos “realistas” ou “positivistas”. [...] Eles apontaram para a importância do “ponto de vista” em fotografias e pinturas tanto no sentido literal quanto no metafórico da expressão, referindo-se a ponto de vista físico e também ao que pode ser chamado “ponto de vista mental” do artista.³

A opção de abordar as questões concernentes ao material visual nos possibilitou um distanciamento da História da Arte, uma vez que essa relacionava-se, até o século XX, mais às questões de hierarquia qualitativas e de estilos – o que vem sendo revisto por muitos autores da área- enquanto o estudo do visual permite abordagens mais amplas.⁴ “Isso significa dizer que, diante dos usos públicos da história, a imagem é um componente de grande destaque”⁵ pois “condensa a visão comum que se tem do passado”⁶. Dessa forma, “a imagem pode ser caracterizada como expressão da diversidade social, exibindo a pluralidade humana”⁷ uma vez que é “capaz de atingir todas as camadas sociais e ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão”⁸.

Contudo, utilizar imagens como fontes requer do historiador um conhecimento aprofundado no tratamento destes documentos, a fim de que não sejam utilizados como

¹ As atas de uma conferência de historiadores americanos, realizada em 1985, e voltada para “a arte como evidência”, comprovam que os anos 80 significaram uma virada a respeito deste assunto. Ver: BURKE, Peter. Testemunha ocular: História e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.15.

² MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In Revista Brasileira de História, nº 45 –vol. 23, p.23.

³ BURKE, Peter. Testemunha ocular: História e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.37.

⁴ GASKELL, Ivan. Histórias das Imagens. In: BURKE, Peter. A Escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 238-9

⁵ KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.98. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>

⁶ Ibidem, p.99.

⁷ Ibidem, p.99.

⁸ Ibidem, p.99.

conclusões já alcançadas pelo autor por “outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões.”⁹ Dessa forma, é imprescindível para que as imagens sejam utilizadas de maneira efetiva que se faça a crítica das evidências visuais. A expectativa do historiador cultural Ivan Gaskell, que se dedica ao estudo concomitante da história e história da arte, antropologia, museologia e filosofia, é que os historiadores se voltem mais para o uso do material visual, mesmo lamentando que poucos historiadores até agora tenham expressado percepção e habilidade necessária para se trabalhar com esse objeto¹⁰. Mas, ainda com todos os obstáculos encontrados, acredita que os historiadores tem “proporcionado valiosas contribuições à nossa visão do passado –e do local em que nele está inserido o material visual- usando as imagens de uma forma sofisticada e especificamente histórica.”¹¹

Apesar dos historiadores utilizarem diversos materiais como fonte, é evidente que, devido uma formação logocêntrica estejam mais habituados aos documentos escritos, no entanto o conhecimento de que as imagens podem “fornecer evidência para aspectos da realidade social que os textos passam por alto, pelo menos em alguns lugares e épocas”¹² faz com que se interessem cada vez mais por esse campo e superem a utilização de imagens apenas de maneira ilustrativa.

É desnecessário dizer que o uso do testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o ser testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar conscientes das suas fragilidades. A “crítica da fonte” de documentos escritos há muito tempo tornou-se uma parte essencial da qualificação dos historiadores. Em comparação, a crítica de evidência visual permanece pouco desenvolvida, embora o testemunho de imagens, como o dos textos, suscite problemas de contexto, função, retórica, recordação (se exercida pouco, ou muito, tempo depois do acontecimento), testemunha de segunda mão, etc.¹³

Conhecer o criador das imagens e as práticas do período não significa atribuir à arte características de um “espírito de época” ou *Zeitgeist*, uma vez que, não encontramos nenhum

⁹BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.12.

¹⁰GASKELL, Ivan. Histórias das Imagens. In: BURKE, Peter. A Escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p.268.

¹¹Ibidem, p.237.

¹²BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.37.

¹³Ibidem, p.18.

tempo histórico que seja homogêneo.¹⁴ Ademais, tem que se considerar que aquilo que vemos representado “varia conforme a pessoa que somos e conforme aquilo que apreendemos- um fato que confere pouca segurança à crença de que podemos compartilhar uma visão do mundo comum”.¹⁵

À vista disso os historiadores necessitam elaborar métodos de “crítica das fontes” para o estudo de imagens, assim como desenvolveram para os textos, interrogando e procurando os vestígios relevantes para suas pesquisas.

Portanto, para utilizar a imagem como documento, deve-se retratar, procurando pistas diversas, os caminhos que ela percorreu, antes de ser diagnosticada e aposentada e receber o *status* de documento. Tal percurso deve ser feito ao inverso. A arqueologia, que se vale sistematicamente desse procedimento, pode esclarecê-lo, pois os artefatos arqueológicos- que são os documentos-chave da disciplina, juntamente com os traços ambientais- precisam ser apreendidos a partir do descarte, reciclagem, manutenção e reparos, consumo, circulação, fabricação, obtenção de matérias primas. Tudo isso pode nos levar a recortes espaciais, temporais, sociais, funcionais, simbólicos, ideológicos, econômicos, políticos etc., muito variados.¹⁶

Faz-se necessário salientar “que o historiador rompa as limitações nas quais se deixa com frequência aprisionar pela redução da imagem apenas a ‘documento visual’ e a tarefas taxonômicas e de leitura iconográfica”¹⁷, considerando sempre as incontáveis possibilidades que o material visual pode adquirir de acordo com as especificidades de cada estudo histórico.

Dessas considerações a cerca do objeto visual é que nasce essa pesquisa, uma vez que “saber ver significa mais do que um acesso democrático à cultura (o que evidentemente seria o suficiente como argumento), um modo de conhecimento, de compreensão do mundo que reverbera tanto elementos de ordem geral como particularidades de cada um.”¹⁸ A partir dessa ótica que iremos trabalhar; buscando desvendar as inúmeras possibilidades de leitura de uma imagem.

1.1 A noção de documento e o uso de imagens

O documento escrito se fixou como princípio de fonte histórica no final da Idade Média e

¹⁴Ibidem, p.38.

¹⁵MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens. São Paulo: Companhia Das Letras, 2003, p.89-90.

¹⁶MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p.254-5.

¹⁷Ibidem, p.243.

¹⁸COSTA JUNIOR, Martinho. História da Arte como disciplina basilar. Este artigo foi escrito especialmente para o Quarto Curso de Formação da ONHB 2017, p.1.

início do Renascimento. Documento significava prova dos fatos de acordo com o sistema de Lorenzo Valla (1406-1457).¹⁹ O tratado *De falso credito et ementita Constantini donatione declamatio* (1440)²⁰ demonstrava, por meio de uma investigação textual sistemática, que o documento *Doação de Constantino* não poderia pertencer à época à qual era atribuído uma vez que o latim no qual fora escrito não correspondia ao latim utilizado durante o Império Romano.

Assim, em conformidade com Lorenzo Valla, Jean Mabillon, ao final do século XVII, consolida a crítica documental que permitia chegar-se à autenticidade, dessa forma, o Renascimento estabeleceu o documento escrito como fonte oficial. E, foi este padrão de concepção cientificista que traduziu a afirmação da objetividade do conhecimento.²¹

É nesse sentido que as imagens foram desprezadas. De modo geral, a possibilidade de usá-las como provas não favoreceu a valorização delas na historiografia que, entretanto, utilizou as imagens nos campos em que as fontes escritas não se evidenciavam suficientes, como o estudo da Antiguidade. A objetividade do conhecimento definida pelo dado se estabeleceu por interpretações estáticas e unívocas da verossimilhança, tampouco valorizou a diversidade de experiências sociais e a multidimensionalidade do processo histórico.²²

Desconsiderar outras possibilidades além do texto, fez com que a história descartasse diversas possibilidades de interpretação do passado, impossibilitando-a de chegar a diferentes experiências sociais e aos modos de vida²³ de múltiplas civilizações.

As fontes visuais começaram a ser utilizadas no final do século XIX e início do XX, quando a história da Arte incluiu esse material, principalmente, após a ampliação dos domínios da História Cultural.²⁴

Até o século XIX, Leopold Von Ranke (1795-1886) estabelece com outros historiadores uma investigação científica do documento, procurando obter a maior objetividade possível, para isso valia-se de métodos rigorosos de crítica aos documentos escritos²⁵. Esse movimento, denominado escola Metódica chegou à França pela influencia de Charles Langloise e Charles Seignobos. Somente com a Escola dos Annales que o que se

¹⁹KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.102. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

²⁰ LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Unicamp, 1996. P.543.

²¹KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.102. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

²²Ibidem, p.102.

²³Ibidem, p.100.

²⁴MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In Revista Brasileira de História, nº 45 –vol. 23, p.13.

²⁵ A predileção pelo documento escrito não constata que a Escola Metódica negasse o uso da fonte visual, apenas que a ignorava.

denominava “documento” sofre diversas intervenções ampliando o conceito de fonte. Como afirma Marc Bloch “são os homens que a História quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.”²⁶

Mesmo com a aceitação do material visual, a relação documento/ texto foi fortemente reiterada por teóricos como Fustel de Coulanges que acreditava que o historiador não deveria se afastar dos textos, absorvendo deles todas as informações relevantes. Somente no final do século XIX e início do XX é que as imagens começam a ser privilegiadas como objetos de estudo por historiadores como Jacob Burckhardt (1818-1897) e Johan Huizinga (1872-1945);

[...] eles próprios artistas amadores, escrevendo respectivamente sobre o Renascimento e o “outono” da idade Média, basearam suas descrições e interpretações da cultura da Itália e Holanda em quadros de artistas tais como Raphael e van Eyck, bem como em textos de época. Burckhardt, que escreveu sobre a arte italiana antes de se dedicar à cultura geral do renascimento, descreveu imagens e monumentos como “testemunhas de etapas passadas do desenvolvimento do espírito humano”, objetos “através dos quais é possível ler as estruturas de pensamento e representações de uma determinada época.”²⁷

A ampliação do campo de estudo da história para as representações e o imaginário e a história cultural renovou a definição de documento e trouxe a valorização da imagem como fonte confiável de representação social e cultural.²⁸ Mesmo com a ampliação das pesquisas de imagens há ainda percalços a serem resolvidos:

Em suma, apesar da alforria cancelada pelos *Annales*, o documento visual não ganhou até agora direitos de cidadania plena no fortim da história, pois se trata de uma cidadania de segunda classe. [...] Ninguém hoje ignora, em sua consciência, que a imagem pode ser fonte histórica, mas tratá-la efetivamente como tal é que é problemático. A raiz desse fato está na formação básica do historiador, ainda de natureza exclusiva ou preponderantemente logocêntrica, com desconfiança ou restrições para tudo aquilo que tenha caráter concreto ou afetivo. Além disso, a palavra é, como não poderia deixar de ser, seu instrumento de expressão. Quando o historiador não consegue moderar a força gravitacional da palavra, tende a transformar a imagem em texto, e o pior nisso é que se esvazia ou deforma a *natureza visual* da imagem visual, que passa a ser tratada como um recipiente neutro, inodoro, insípido, incolor, frágil embalagem à espera da inserção de um significado *a priori* integralmente elaborado e tendo em si sua própria identidade. [...] Enfim, também por aí se associa a idéia a expressão verbal e, portanto, se faz dos objetos mera duplicação de um discurso verbal ou verbalizável, desprezando a materialidade não verbal do meio empregado e, por outro lado, ignorando que tanto a idéia produz a forma, quanto é produzida por ela. Em outras palavras, se há um pensamento

²⁶BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.54.

²⁷BURKE, Peter. Testemunha ocular: História e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.13.

²⁸KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.102. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

visual, não é apenas um pensamento verbal que se vale oportunisticamente de vetores visuais complacentes, mas um pensamento que só pode perfazer-se adequadamente de modo visual.²⁹

Todavia, deve-se transpor a barreira onde trabalhar com imagens significa converter o visual para o verbal. Pois como afirmou Foucault: “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem.”³⁰ Dessa maneira temos que examinar as imagens de forma peculiar dado que “o pensamento que ela desenvolve oferece uma matéria específica, tão densa como o texto, mas que costuma ser irreduzível a ele, o que não facilita nada a tarefa do historiador obrigado a atribuir palavras ao indizível.”³¹ A vista disso o historiador não pode reduzir o visual ao verbal para “facilitar” a análise de suas fontes, ao contrário, é preciso que se compreenda os processos de produção de sentido como processos sociais e que seus significados sejam entendidos como construção cultural³² e não como ilustração para a análise ou conclusões as quais as fontes visuais já evidenciavam.³³ O texto não deve ser excluído, sua conexão com a imagem é imprescindível desde que se observe;

O respeito à lógica específica que rege cada fonte e que deve orientar a análise crítica a que tem de se submeter qualquer tipo de fonte. Com efeito, fonte visual e fonte verbal pertencem a sistemas de representação diversos e, portanto, comunicam informação e significados diferentes. Basta lembrar que a imagem visual se realiza no espaço e fornece de imediato a totalidade das coisas, pessoas, eventos e suas relações; já a fonte verbal se realiza no tempo, acumulando unidades de informação em sequência, podendo explorar com mais eficácia relações temporais. A fonte escrita, por sua vez, faz jus a um acréscimo de especificidade por compartilhar algo de visualidade. Em suma, ambas as fontes desvendam aspectos diversos de um mesmo objeto de conhecimento.³⁴

Assim sendo, prezaremos por uma crítica atenta das fontes escolhidas que permitam que elas sejam veículos da produção cultural de seu período nos fazendo absorver as questões primordiais em voga e não sejam apenas acessórios ilustrativos de um material de ensino.

²⁹MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p.251.

³⁰FOUCAULT, Michel. “Las Meninas”. *As Palavras e as coisas, uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.10.

³¹GRUZINSKI, Serge. *Laguerra de lasImagenes. DeCristobal Colón a BladeRunner (1492-2019)*. México: F.C.E., 1994, p.17.

³²KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual*, p.100. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

³³MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p.251-2.

³⁴*Ibidem*, p. 257.

Nesta pesquisa, pretendo demonstrar como imagens³⁵ constituem uma forma importante de evidência histórica, mesmo quando utilizada por cronistas de maneira aleatória ou sendo a mesma gravura usada em diferentes relatos ela exerce uma forte influência na construção da imagem da América.

1.2 O instituto Warburg

Frente às possibilidades de se trabalhar com imagens, faremos uma breve introdução de como esse material vem sendo utilizado desde Hamburgo, nos anos que antecederam a ascensão de Hitler, quando surgiu um grupo de iconografistas formado por Aby Warburg (1866-1929), Fritz Saxl (1890-1948), Erwin Panofsky (1892-1968), Edgar Wind (1900-1971)³⁶ e Ernst Gombrich (1909-2001). Este grupo, que fundou o Instituto Warburg, estabeleceu-se em Londres em 1933 e promoveu uma mudança conceitual na maneira de se trabalhar com imagens, utilizando evidências visuais como evidências históricas e diferenciando-se das metodologias propostas pelas Escolas Positivistas e dos Annales.

Aby Warburg, já em 1912 buscou fazer da “iconologia a base de uma ‘ciência da arte’, desenvolvendo uma antropologia da memória social, fundamentada nas imagens e apoiada em fontes heterogêneas.”³⁷ Para ele era possível fazer história com “documentos de pouca importância”, no caso imagens, por meio da teoria cultural (*Kultur wissens chaftliche Bilgeschichte*).³⁸

Warburg não acreditava na avaliação puramente estética, seus interesses estavam em “esclarecer as alusões veladas numa pintura (se as há), indicar as evocações de um texto literário (se existem), indagar onde for possível a existência de clientes que a encomendaram, suas posições sociais, eventualmente seus gostos artísticos, ajudam a compreensão e ainda facilitam a avaliação acurada de uma obra de arte”³⁹.

Numa passagem programática, Warburg invocara, como vimos, o exemplo de Burckhardt, em nome de uma história da arte com um alcance mais amplo e dilatado do que a história acadêmica tradicional- uma história da arte que desemboca na *Kultur wissenschaft* [teoria da cultura]. recusava-se qualquer

³⁵Este trabalho prioriza “imagens”, “um termo que só começou a ser utilizado no Ocidente ao longo do século 18, quando a função estética das imagens, pelo menos nos círculos de elite, passou a dominar os muitos outros usos desse objeto. Independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica.” BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.20.

³⁶ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.44.

³⁷MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p. 244-5.

³⁸ GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras, p. 44.

³⁹ GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras, p. 56.

leitura “impressionista”, estetizante (e também puramente estética) das obras de arte. Entre parênteses: é exatamente essa formulação que permite a alguém que não seja historiador da arte falar, mesmo que marginalmente e como leigo, sobre as atividades desses estudiosos.⁴⁰

Através da obra “*Kultur der Renaissance in Italien*”, Warburg explorou a iniciativa de Jacob Burckhardt de estudar os ideais do renascimento na Itália através da arte e da cultura, englobando assim, as variadas manifestações do homem do período. Burckhardt tencionava retirar o estudo artístico de seu isolamento característico ao articulá-lo com as outras manifestações da vida das civilizações.⁴¹ Esse foi o ponto que provavelmente influenciou o trabalho de Warburg quando “tentou confrontar as notáveis pinturas mitológicas de Sandro Botticelli, o ‘Nascimento de Vênus’ e a ‘Primavera’, com as correspondentes idéias da literatura poética e das teorias estéticas da época, para, deste modo, esclarecer quais foram os elementos antigos que ‘interessaram’ aos artistas do século XV”⁴². Este confronto permitia explorar o que os dois historiadores denominavam de “‘gosto artístico’, e, portanto, passar da obra individual para a cultura artística que a propiciou. Assim, era possível restituir o tecido social em meio ao qual as obras tinham sido criadas, inserindo-as novamente em seu contexto, em seu espaço, em seu mundo”⁴³.

Os objetivos de Warburg eram amplos, não se limitavam apenas a análise iconológica, ele considerava “as obras de arte à luz de testemunhos históricos, de qualquer tipo e nível, em condições de esclarecer a gênese e o seu significado”⁴⁴ e também “a própria obra de arte e as figurações de modo geral deveriam ser interpretadas como uma fonte *sui generis* para a reconstrução histórica.”⁴⁵ Portanto, seus estudos iam além da avaliação estética, tendo em vista que “uma figura pode ser significativa para o historiador, por testemunhar determinadas relações culturais, importante para o estudioso iconográfico e, ao mesmo tempo, irrelevante do ponto de vista estético.”⁴⁶ A importância a ele dada estava no entendimento de uma situação histórica por meio das fontes visuais.

Após 1933, com a mudança do grupo de Hamburgo para Londres, Panofsky emigrou para os Estados Unidos onde trabalhou para a divulgação do método iconográfico.⁴⁷ Nos anos

⁴⁰ Ibidem, p.56.

⁴¹ FERNANDES, Caio da Silva. “Jacob Burckhardt e Aby Warburg: da arte à civilização italiana do Renascimento”, p.129-30. <https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/viewFile/2671/2093>.

⁴² Ibidem, p.139.

⁴³ Ibidem, p.139.

⁴⁴ GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras, p.56.

⁴⁵ Ibidem, p.56.

⁴⁶ Ibidem, p.57.

⁴⁷ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.44.

que se seguiram, as reflexões de Panofsky foram ocupadas por indicar a relação entre dados iconográficos e dados estilísticos, uma vez que acreditava que apenas assim seria estabelecida uma reconstrução histórica geral.

O estudo de imagens pela análise de suas particularidades ficou conhecida como iconografia. Para os iconografistas as imagens não foram feitas apenas para serem apreciadas, mas também para serem “lidas”, revelando significados intrínsecos. Essa idéia se tornou popular em meados do século XX ao priorizar o significado das imagens e se contrapor ao formalismo que predominava na história da arte entre o final do século XIX e início do XX.⁴⁸

Os termos iconografia e iconologia ganharam destaques com os estudos de Panofsky, contudo, já faziam parte do vocabulário histórico desde as décadas de 1920 e 1930.⁴⁹ Com seu *Estudos de iconologia* (1939) e principalmente com *Significados nas artes visuais* (1955) suas proposições se estabelecem pela eficiência do seu método de análise de imagens.⁵⁰ De maneira simplificada, a pesquisa iconográfica identifica na imagem o significado interno a partir de conteúdos externos, a iconologia por sua vez “implica um passo adiante na elaboração de teorias, generalizações, integração de informação e perspectivas”⁵¹ sendo que hoje a iconologia obteve um maior domínio e absorveu a iconografia.

No trabalho publicado em 1939, Panofsky sintetiza suas análises em três níveis⁵²; o pré-iconográfico, o da análise iconográfica e o da interpretação iconológica:

O primeiro desses níveis era a descrição pré-iconográfica, voltada para o “significado natural”, consistindo na identificação de objetos [...]. O segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o “significado

⁴⁸MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p. 244.

⁴⁹ “Os termos ‘iconografia’ e ‘iconologia’ foram lançados no mundo da história da arte durante as décadas de 1920 e 1930. Para ser mais preciso, eles foram relançados – um famoso livro renascentista de imagens, publicado por Cesare Ripa em 1593, já era intitulado *Iconologia*, ao passo que o termo ‘iconografia’ estava em uso no início do século 19. Por volta da década de 1930, o uso desses termos tornou-se associado a uma reação contra uma análise predominantemente formal de pinturas em termos de composição ou cor, em detrimento do tema. A prática da iconografia também implica uma crítica da pressuposição do realismo fotográfico em nossa ‘cultura de instantâneos’. Os ‘iconografistas’, como seria conveniente denominar esses historiadores da arte, enfatizam o conteúdo intelectual dos trabalhos de arte, sua filosofia ou teologia implícitas. Alguns de seus mais famosos e controversos argumentos dizem respeito a pinturas feitas na Holanda entre os séculos 15 e 18. Tem-se argumentado, por exemplo, que o celebrado realismo de Jan Van Eyck ou de Pieter de Hooch é apenas superficial, escondendo uma mensagem religiosa ou moral através do “simbolismo disfarçado” de objetos cotidianos.” Ver BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004, p.44.

⁵⁰MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p. 245.

⁵¹MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p. 244.

⁵²“Que correspondem aos três níveis literários distinguidos pelo estudioso clássico Friedrich Ast (1778-1841), um pioneiro na arte da interpretação de textos (‘Hermenêutica’): o nível literal ou gramatical, o nível histórico (preocupado com o significado) e o nível cultural, voltado para a captação do ‘espírito’ (*Geist*) da Antiguidade ou outros períodos. Em outras palavras, Panofsky e seus colegas estavam aplicando ou adaptando para as imagens uma tradição especificamente alemã de interpretação de texto. Ver BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004, p.45.

convencional” (reconhecer uma ceia como a *Última Ceia* ou uma batalha como a Batalha de Waterloo). [...] O terceiro e principal nível, era o da interpretação iconológica, distinguia-se da iconografia pelo fato de se voltar para o “significado intrínseco”, em outras palavras, “os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica”. É nesse nível que as imagens oferecem evidência útil, de fato indispensável, para os historiadores culturais.⁵³

O último nível buscava uma “mentalidade de base”. Ou seja, toda imagem revela mais do que aparenta e pode levar a compreensão de uma nação, um período, uma religião.⁵⁴ Para Panofsky, as imagens são parte de uma cultura e não podem ser compreendidas sem o entendimento de seus códigos culturais. Porém o uso da iconologia é criticado por ser considerado muito especulativo levando a “circularidade” dos argumentos, ou seja o *Zeitgeist*⁵⁵. O método ainda era visto como demasiadamente literário privilegiando o conteúdo sobre a forma. No entanto é importante ressaltar que;

O terceiro passo indicado por Panofsky, sua iconologia- pensada como uma nova história da cultura- nunca constituiu, para o comum de seus seguidores, uma meta prioritária, de certa maneira pela amplitude e indefinição de horizonte. Nesse rumo, a iconografia ganha projeção, mas em parte se transforma em um instrumento taxonômico, classificatório e de identificação empírica. Por sua vez, um levantamento em repertórios bibliográficos confirmaria que o termo se banalizou e é utilizado frequentemente para se referir a simples coleções ou séries de imagens. Além disso, é muito comum que *iconologia* e *iconografia* sejam empregados como termos intercambiáveis.⁵⁶

Além das observações feitas sobre o risco de sua pretensão em identificar um “espírito de época” ou uma “visão de mundo” em sociedades que possuíam características complexas e diferentes e, portanto não possuem organizações harmoniosas ou homogêneas, há também a crítica à dependência textual pressuposta pela iconografia ao tomar o texto como base e a imagem como ilustração⁵⁷. Outro ponto que devemos considerar é a sua omissão à dimensão social buscando “‘o’ significado da imagem, sem levantar a questão: significado para quem? [...] Não se pode assumir que todos eles estavam tão interessados em idéias quanto os iconografistas e os humanistas.”⁵⁸ Uma última observação apontada remete ao fato de privilegiar o conteúdo sobre a forma, uma vez que esta também transmite uma mensagem.

⁵³BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.45.

⁵⁴MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion& VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p. 245.

⁵⁵BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.50.

⁵⁶MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion& VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p. 246.

⁵⁷Ibidem, p. 247.

⁵⁸BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.51.

Estudiosos como Hans Belting, criticam “a noção de que a significação cultural pode ser codificada em material visual e subseqüentemente decodificada por uma interpretação posterior para produzir um “significado” adequado”, segundo Ivan Gaskell, “a posição mais interessante adotada hoje em dia seja a de que o material visual do passado, especificamente a sua arte, só pode ser adequadamente interpretado através da criação de novo material visual – a arte como parte de um comportamento representacional- que seja rigorosa e conceitualmente disciplinado”⁵⁹ onde “o teórico cultural e o artista podem se tornar um só e o mesmo”⁶⁰.

A essa “circularidade” de argumentos de Panofsky, uma alternativa é proposta por E.H. Gombrich (1909-2001) que também fez parte do instituto Warburg, sendo um de seus diretores, mas que tinha interesse predominantemente teóricos⁶¹, “recusava paralelismos e analogias histórico-culturais muito fáceis; no limite, porém acabava por negar a própria possibilidade da reconstrução dos nexos históricos gerais”⁶², posicionando-se contra uma interpretação “fisiognômica”⁶³.

O que se recusa é a sobreposição à arte do passado de uma concepção, nascida na idade moderna, da arte como ruptura com a tradição, da arte como expressão *imediate* da individualidade (ou talvez do inconsciente) do artista. Prosseguindo coerentemente ao longo dessa linha, Gombrich acabou por afirmar, em polêmica contra toda estética de tipo “romântico”, que a obra de arte não deve ser considerada “sintoma” nem “expressão” da personalidade do artista, mas o veículo de uma mensagem particular, a qual pode ser entendida pelo espectador na medida em que este conhece as alternativas possíveis, o contexto lingüístico em que se situa a mensagem.⁶⁴

Dessa forma, Gombrich adverte sobre considerar os estilos como conseqüente expressão de época, desconfiando das relações estabelecidas entre obras de arte e a situação

⁵⁹ GASKELL, Ivan. Histórias das Imagens. In: BURKE, Peter. A Escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p.261-2.

⁶⁰Ibidem, p.261-2

⁶¹GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras,p.71-2.

⁶²Ibidem,p. 73.

⁶³ “[...] De fato, para Panofsky, o tipo de traço nos desenhos e o tipo de cinzeladura na pedra adotados por Michelangelo *exprimem*, são *sintomas* da personalidade profunda do artista- e não só: de um contraste histórico geral entre ideal clássico e ideal cristão no Renascimento, vivido de modo evidentemente singular por um indivíduo excepcional. Mas é claro que esse tipo de dedução baseia-se numa interpretação ‘fisiognômica’ das obras de Michelangelo e dos contrastes estilísticos “mais que formais” (e de significado ‘mais que individual’) que as caracterizam, segundo Panofsky- e na concepção correlata do estilo como ‘sistema integralmente expressivo’, recusada por Gombrich. Essa recusa liga-se, em Gombrich, a uma desconfiança acentuadíssima em relação à tentativa (que animara, como já vimos, as pesquisas de Warburg e seus seguidores) de servir-se das obras de arte, e em geral dos testemunhos figurativos considerados do ponto de vista do estilo, como fonte para a reconstrução histórica geral.” Ver GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras, p.76-7.

⁶⁴GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras, p. 76.

histórica em que elas foram produzidas, ele não descarta que exista um “clima mental” ao qual a arte e os artistas estão suscetíveis, porém destacando que o “estilo artístico” não deve ser estudado como decorrência das transformações sociais ou culturais.⁶⁵ “Mais uma vez, parece claro que, para Gombrich, afirmar que a arte tem uma *história* significa simplesmente ressaltar que as várias manifestações artísticas não são *expressões* sem relações entre si, mas anéis de uma tradição.”⁶⁶

Retornando ao problema do estilo nas artes como solução para a exaustão das análises iconográficas, que marcaram uma ruptura na historiografia, Gombrich trilha um caminho em seu livro *Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*.⁶⁷

[...] este livro não pretende ser um apelo, disfarçado ou não, para o exercício de truques ilusionistas na pintura contemporânea. Gostaria de evitar especialmente essa quebra de comunicação entre mim, meus leitores e críticos, por não aprovar, na verdade, certas teorias da arte não figurativa e por ter aludido a alguma dessas questões quando pareceram relevantes. [...] Que as descobertas e efeitos de representação, que eram o orgulho de artistas de outros tempos, tenham ficado hoje triviais, é coisa que não nego por um só momento. E, todavia, acredito que estaremos em perigo de perder contato com os grandes mestres do passado se aceitarmos a doutrina, tão em moda, de que essas questões nunca tiveram nada a ver com a arte. O motivo pelo qual a representação da natureza pode ser hoje vista como coisa banal deve ser do maior interesse do historiador. Nunca houve antes uma época como a nossa, em que a imagem visual fosse tão barato, em qualquer sentido que tome a palavra. [...] Mas penso que a vulgarização e os estratagemas da representação podem criar um problema tanto para o historiador quanto para o crítico. [...] O principal objetivo que me propus nestes capítulos foi restaurar o nosso sentido de maravilhamento diante da capacidade do homem para conjurar, graças a formas, linhas, nuances ou cores, aqueles misteriosos fantasmas da realidade visual a que chamamos “pintura”.⁶⁸

Sobre as interpretações “expressionistas” na História da arte, escreve o clássico *História da Arte*, onde resalta a importância das convenções e o valor da tradição buscando aplicar a teoria da informação ao exame dos fenômenos artísticos. Segundo Ginzburg, Gombrich demonstra que “não só a ‘novidade’ de uma mensagem é apreciável apenas se referida a uma tradição, como também a sua própria decodificação pressupõe a existência de um âmbito circunscrito de escolhas- do contrário, resalta Gombrich, a comunicação seria impossível.”⁶⁹

Ao recusar, na história da Arte, as relações apressadas e imediatas entre uma obra “e

⁶⁵GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras, p. 78-9.

⁶⁶Ibidem, p. 86.

⁶⁷ Ibidem, p. 82-3.

⁶⁸ GOMBRICH, E. H. Arte e ilusão: um estudo da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p.8.

⁶⁹GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras, p.85.

situações históricas psicológicas”⁷⁰, acentua “a importância da tradição na história da arte, mostrando que a representação pictórica da realidade se torna possível, literalmente, pela existência de outras obras de arte”⁷¹ apontando como objeto de estudo para a história da arte a relação de dependência e contradições entre as obras.

Ao explicar em *Arte e ilusão* sobre a transição para a arte ilusionista Gombrich abandona as explicações oriundas da psicologia e elabora um novo conceito: a função, onde a forma não se separa da sua representação. Esse conceito faz com que o autor transponha “o círculo mágico das pinturas que se parecem como outras pinturas, ou que procuram resolver problemas formais postos por outras pinturas”⁷², relacionando assim a representação às exigências da sociedade que compartilha uma linguagem, dessa forma, as mudanças de interesse e gosto devem-se a essas mudanças que não estão diretamente relacionadas a fatores estéticos.⁷³

[...] No pólo transmissor, temos as “exigências” (não só estéticas, mas políticas, religiosas e assim por diante) feitas pela sociedade “onde aquela determinada linguagem visual é válida”; no pólo receptor, temos o *mental set*, isto é, segundo a definição de Gombrich, “as atitudes e expectativas que influenciaram as nossas percepções e vão nos dispor a ver ou ouvir uma coisa em vez de outra”. [...] Mas eles são incapazes de explicar não só as profundas mudanças verificadas no interior dessa tradição, com até mesmo a comunicação que se instaura entre um artista e seu público. [...] “O contexto social em que [isso] ocorre foi pouquíssimo estudado. Seja como for, é claro que o artista cria sua elite, e a elite cria seus artistas”. Que isso ocorra é claro; já o modo como ocorre permanece um tanto obscuro. O mesmo conceito, pressuposto em *Art and illusion*, da arte como comunicação coloca problemas que precisam ser resolvidos num contexto mais amplo. A história (as relações entre fenômenos artísticos e história política, religiosa, social, das mentalidades etc.), expulsa silenciosamente pela porta torna a entrar pela janela.⁷⁴

Gombrich lança um novo caminho para o estudo da arte, onde “a compreensão da mesma está na raiz da curiosidade que nos torna bons historiadores da arte e, por extensão, possíveis intérpretes de uma “realidade” outra- virtual- num mundo cada vez mais dominado pelos espaços da representação”⁷⁵. No entanto, ao perceber as aproximações propostas entre imagens clássicas e televisas, diferentemente de Baxandall, demonstrou um “mal estar com a ideia de “cultura visual” como um campo que viria estabelecer novas formas de se lidar com a

⁷⁰ Ibidem, p.87.

⁷¹ Ibidem, p.87.

⁷² Ibidem, p.89-90.

⁷³ Ibidem, p.89-90.

⁷⁴ GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras, p. 91-2.

⁷⁵ CARDOSO, Rafael. “A história da arte e outras histórias”. In: Cultura Visual, n. 12, outubro/2009, Salvador: EDUFBA, p. 113. <https://portalseer.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3393/2680>.

imagem.”⁷⁶

Do mesmo modo como sugeriu Warburg, ao afirmar que “Deus está no particular”, o historiador italiano Carlo Ginzburg, mostra a importância para o historiador de estar atento aos detalhes. Ao comparar a prática do historiador, em “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” com as práticas de Sherlock Holmes e de Sigmund Freud, expõe a busca de pequenas pistas como um exemplo epistemológico e uma alternativa intuitiva para o raciocínio. Umberto Eco em *O Nome da Rosa*, também se vale de um monge detetive para encontrar os vestígios na história.⁷⁷

O que não podemos esquecer é que as imagens foram elaboradas com intuítos e mensagens próprios de suas épocas e não tendo em vista análises posteriores de seus contemporâneos, o que nos chama a atenção para a tentativa de aproximações que não seriam possíveis em determinadas épocas ou que são problemas do tempo de quem as estão estudando. Portanto, “elas, freqüentemente, tiveram seu papel na “construção cultural” da sociedade. Por todas estas razões, as imagens são testemunhas dos arranjos sociais passados e acima de tudo das maneiras de ver e pensar o passado.”⁷⁸ Segundo Peter Burke, é esse enfoque que descreve como ““a história cultural da imagem”, ou ainda a ‘antropologia histórica da imagem’ que pretende reconstruir o aspecto chamado de ‘olho de época’”⁷⁹ ou seja, “as regras ou convenções, conscientes ou inconscientes, que reagem a percepção e a interpretação de imagens numa determinada cultura”⁸⁰.

As propostas concebidas no século XX para a interpretação de imagens podem ser consideradas insuficientes “por ser excessivamente preciso e estreito em alguns casos e muito vago em outros. Para discuti-lo em termos gerais, o método incorre no risco de subestimar a variedade de imagens, sem falar na diversidade de questões históricas para as quais as imagens podem auxiliar a encontrar respostas.”⁸¹ As imagens na História são estudadas com diferentes enfoques e expectativas, para cada uma delas é necessário uma abordagem diferente que deve ir além da iconografia, utilizando a iconologia de maneira mais sistêmica, recorrendo, quando necessário a teoria da recepção, ao uso da psicanálise ou do estruturalismo.⁸²

⁷⁶MENEGUELLO, Cristina. “Cultura Visual: um campo estabelecido”. Cadernos de História IMAGEM, ARTE, Ano VIII, n.º 2, Dezembro de 2013, p.10.

⁷⁷BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p. 39-40.

⁷⁸Ibidem, p.234.

⁷⁹BAXANDALL, Michael. *Painting and Experience in fifteenth-Century Italy*. Oxford, 1972

⁸⁰BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p.227.

⁸¹BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004, p. 52.

⁸²Ibidem. 52.

1.3 Cultura Visual

Nas décadas de 70 do século XX, surgiu o que ficou denominado como “nova” história da arte. Caracterizava-se por uma história que empregava métodos oriundos de outras áreas de conhecimento utilizando artistas e as obras de arte como objeto de estudo.⁸³ Esta “*new art history*”, apontou autores como Svetlana Alpers, Michal Baxandall, Norman Brison, T.J. Clark, Hubert Damisch, Michael Fried, Rosalind Krauss, Linda Nochlin, entre outros. Em comum, todos eles distanciavam da crítica e do mercado da arte e direcionavam-se para a percepção particular da arte, modificada pela experiência social.

Quais seriam, portanto, essas conquistas que caracterizaram a consolidação definitiva de uma “nova” história da arte? Pode-se dizer que há quatro aspectos essenciais. Primeiramente, a atenção de fontes primárias, documentação precisa e variedade de fontes, sem distinção de valor entre erudito e o popular, procedimentos identificados com a renovação da história social na década de 1960 nas pesquisas de autores como Eric Hobsbawn e Gareth Stedman- Jones. Em segundo lugar, uma ênfase acentuada no estudo da produção, circulação e recepção de obras de arte como bens materiais e culturais, entendendo o artista como agente social inserido em um contexto específico, tendência claramente alinhada com as idéias sobre “mediação cultural” proposta por Raymond Williams e com o grande *bomm* posterior de estudos sobre a recepção e público leitor. Em terceiro lugar, a apropriação de modelos explicativos de grande densidade e teórica oriundos de campos como comunicação, sociologia, psicologia, antropologia, com destaque para pensadores ligados ao pós-estruturalismo nas ciências sociais. Em especial, passou-se a dedicar grande atenção à arte como um sítio para a constituição de estruturas discursivas, acarretando a necessidade concomitante de desconstruir seus discursos no sentido preconizado por Derrida. Por último, uma retomada da decodificação visual profunda (*Close reading*) de imagens que combinasse as práticas tradicionais de análise iconográfica e iconológica como novos aportes característicos da psicanálise, da análise de discurso e da desconstrução. A amalgamação desses quatro aspectos em uma abordagem unificada que permita a compreensão da obra de arte como, a um só tempo, documento histórico e discurso visual está na base dos estudos da história da arte hoje preponderantes no mundo.⁸⁴

Um trabalho representativo do período é “*Painting and Experience in Fifteenth Century Italy*”, publicado por Michael Baxandall, em 1972. O subtítulo do livro direciona os novos caminhos que seriam trilhados por essa leva de historiadores: “*A Primer in the Social History of Pictorial Style* (literalmente, “uma cartilha de história social do estilo pictórico”). Baxandall demonstrou “que estava equivocada quase toda a base de conhecimento empírico

⁸³CARDOSO, Rafael. “A história da arte e outras histórias”. In: Cultura Visual, n. 12, outubro/2009, Salvador: EDUFBA, p. 109. <https://portalseer.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3393/2680>.

⁸⁴Ibidem, p.109.

sobre o qual se sustentava a compreensão usual da pintura italiana quinhentista”⁸⁵ e por meio do exame de outras fontes aliadas às obras de arte argumentou, “de modo convincente que as interpretações arte-históricas até então vigentes tinham, pouco ou nada a ver com a forma que as obras eram percebidas em sua época.”⁸⁶

Baxandall foi além da análise iconográfica “aproximando a obra de seu contexto cultural social e científico”⁸⁷. Portanto, acreditava que explicar “uma intenção não é contar o que se passou na cabeça do pintor, mas elaborar uma análise sobre seus fins e seus meios, conforme o inferimos a partir da observação da relação entre um objeto e algumas circunstâncias identificáveis. A análise se realiza em constante e ostensiva interação com o quadro”⁸⁸.

Em geral, fala-se no surgimento da cultura visual em reflexões vindas da história da arte, sendo uma referência o próprio Michael Baxandall quando relacionou, como vimos a arte e a história social, introduzindo o termo *period eye*:

[...] que pode ser traduzido de modo aproximado como um “olhar de época” que identifica hábitos visuais e modos cognitivos de percepção. A interrogação desenvolvida propõe que os quadros são pintados a partir de uma experiência geral que sustenta modelos e padrões visuais construídos e que caracterizam a capacidade de entendimento de imagens como uma habilidade historicamente demarcada. De acordo com Baxandall, pode-se dizer que o equipamento mental ordena a experiência visual humana de modo variável, uma vez que este equipamento é culturalmente relativo e orienta as reações diante dos objetos visuais. O espectador se vale de uma competência visual que é socialmente estabelecida, do mesmo modo que o pintor depende da resposta de seu público. Assim, a sociedade influencia a experiência visual. Fundamentalmente, Michael Baxandall aponta para o fato de que o olhar é um sentido construído socialmente e historicamente demarcado.⁸⁹

Baxandall estabelece que as pinturas são concebidas de acordo com as experiências e modelos historicamente construídos. Assim, tanto o artista quanto o espectador necessitam compartilhar competências para entender uma obra. A cultura visual desconsidera que a imagem representa algo em si mesma, sem a necessidade de relações internas e externas.⁹⁰

O início dos anos 80 marcou a centralidade dos estudos da cultura nas ciências

⁸⁵ CARDOSO, Rafael. “A história da arte e outras histórias”. In: Cultura Visual, n. 12, outubro/2009, Salvador: EDUFBA, p. 109. <https://portalseer.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3393/2680>.

⁸⁶ Ibidem, p. 109.

⁸⁷ BAXANDALL, Michael. Padrões de Intenção: a explicação histórica dos quadros. São Paulo, Companhia das Letras, 2006, p.19-20.

⁸⁸ Ibidem, p.162.

⁸⁹ KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.111. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

⁹⁰ MENEGUELLO, Cristina. “Cultura Visual: um campo estabelecido”. Cadernos de História IMAGEM, ARTE, Ano VIII, n.º 2, Dezembro de 2013, p.10.

humanas, o que levou a uma revisão do estatuto social que permitiu que se consolidasse o sistema de representações onde a cultura “instigava as forças sociais de um modo geral, não sendo mero reflexo de movimentos da política ou da economia.”⁹¹ O movimento batizado de “virada cultural” “destacou os vínculos entre conhecimento e poder, o que serve, igualmente, para demarcar o estudo das imagens. A cultura visual seria, portanto, um desdobramento de um movimento geral de interrogação também sobre a cultura em termo abrangentes.”⁹²

Com a abertura do campo de estudo da História da arte, a análise do discurso e a desconstrução, vindas da crítica literária, passaram a ser utilizadas como instrumentos de análise. Entre as décadas de 1980 e 1990 destacaram-se autores como Norman Bryson e Michael Fried, que utilizavam o pós-estruturalismo demonstrando a possibilidade de traduzir os significados das representações e examinar a construção cultural do ato de olhar. Ao admitir a presença discursiva na imagem revelou-se novas possibilidades frente às antigas discussões sobre iconografia e estilo.⁹³

Além de Bryson e Fried, Svetlana Alpers, Mieke Bal, Jonathan Crary, Thomas Crow, Rosalind Krauss e W.J.T. Mitchell foram responsáveis por estabelecer as novas orientações de análise da década de 1980. As propostas anunciadas ainda nos anos de 1970 chegaram aos anos de 1990 consolidadas como um campo de saber próprio.

O estudo da Cultura Visual remete ao seminário de graduação proferido na Universidade de Chicago por W. J. T. Mitchell no início dos anos de 1990. Denominado “Cultura Visual”, o seminário englobava diversas mídias e pretendia ir além da história da arte ao questionar sobre as diversas formas de representação, de produção e circulação de imagens além de diferenciar o verbal e o visual e o que era caracterizado como alta e baixa cultura nas artes.⁹⁴

William J. T. Mitchell se tornou assim uma dos principais nomes nos estudos visuais, campo em que ingressou vindo da filosofia e da crítica literária⁹⁵. Sem renunciar às propostas

⁹¹KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.107. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

⁹²Ibidem, p.107

⁹³CARDOSO, Rafael. “A história da arte e outras histórias”. In: Cultura Visual, n. 12, outubro/2009, Salvador: EDUFBA, p. 110-1. <https://portalseer.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3393/2680>.

⁹⁴KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.103. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

⁹⁵ “W.J.T. Mitchell cunhou nos anos 90, nos EUA, a expressão *pictorialturn* para tratar a discussão teórica que se desenvolveu sobre a imagem. O termo inspirado na leitura do filósofo Richard Rorty, que caracteriza a história da filosofia por uma série de viradas, ou reviravoltas, e que tarta especificamente da chamada virada lingüística, ou *linguisticturn*. Esse fenômeno, que ocorreu a partir do final da década de 50, pode ser entendida como o momento em que se passou a dar destaque na crítica das artes e das formas culturais aos diversos modelos de “textualidade” e discursos. Mitchell, por sua vez, no primeiro capítulo de *Picture theory*, indica que um novo movimento estaria ocorrendo e que, mais uma vez, as diferentes disciplinas do campo das humanidades

de Panofsky desenvolveu uma “iconografia crítica” “em direções bem mais amplas que a da história da arte”⁹⁶ respondendo “ao que vem se chamando de ‘era pós-panofskyana’”⁹⁷.

Mitchell percorre um caminho paralelo entre a lingüística e a cultura visual. “Para ele, a cultura visual se refere ao mundo interno de visualização que faz apelo à imaginação, à memória e à fantasia.”⁹⁸ Acredita que “o termo ‘estudos visuais’ é muito vago, pois pode se referir a qualquer coisa que se relacione à visão.”⁹⁹ E que “Cultura visual, [...], sugere algo mais próximo do conceito antropológico de visão, como artificial, convencional, como os idiomas, sistemas construídos na fronteira entre o natural e o cultural.”¹⁰⁰ Dessa forma, conclui que a imagem não pode ser desenvolvida apenas pela textualidade, uma vez que não há, segundo o autor, um rompimento¹⁰¹ entre a escrita e a visualidade, pois mesmo que tenha-se a impressão de que esse dualismo simplifique as explicações, ele não possibilita um estudo histórico crítico.¹⁰²

Em seu livro “*What do Pictures want?*” esclarece que “as imagens não são objetos inertes sobre os quais projetamos nossas interpretações. São seres animados desejantes que tomam direções e rumos insuspeitos até para seus criadores.”¹⁰³ Essas interpretações nos possibilitam uma percepção mais aprofundada de que as imagens produzem efeitos e geram transformações, mais do que isso, são integrantes da interação social.¹⁰⁴ Sendo assim, Mitchell considera como cultura visual o estudo da construção visual do social, ou seja, tudo o que

estariam sendo desafiadas a complexificar sua reflexão por meio do estabelecimento de uma ampla ordem de questionamentos intelectuais a partir da imagem. E esta nova virada, Mitchell chama *pictorialturn*, que poderíamos traduzir como virada pictórica, enfatizando o figurado como representação visual.” Ver KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.106. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>

Mais tarde, W. J. T. Mitchell repensa o que denomina de falácia da virada pictorial, o que faz com autoridade visto que foi ele quem criou a expressão em 1994.

⁹⁶MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p.248.

⁹⁷Ibidem, p.248.

⁹⁸KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.108. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

⁹⁹Ibidem, p.108.

¹⁰⁰KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.108. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

¹⁰¹ W. J. T. Mitchell afirma, em retrospecto, que não pretendia afirmar que a era moderna era a única e sem precedentes em sua obsessão com a visão e com a representação visual, e que o visual é determinante desde a Antiguidade. Ver MENEGUELLO, Cristina. “Cultura Visual: um campo estabelecido”. Cadernos de História IMAGEM, ARTE, Ano VIII, n.º 2, Dezembro de 2013, p.10-1.

¹⁰²MENEGUELLO, Cristina. “Cultura Visual: um campo estabelecido”. Cadernos de História IMAGEM, ARTE, Ano VIII, n.º 2, Dezembro de 2013, p.10-1.

¹⁰³MENEGUELLO, Cristina. “Cultura Visual: um campo estabelecido”. Cadernos de História IMAGEM, ARTE, Ano VIII, n.º 2, Dezembro de 2013, p.11.

¹⁰⁴MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p.256.

possibilita uma sociedade que enxerga.¹⁰⁵

A intertextualidade dos estudos visuais absorve a autonomia da História da arte, uma vez que a visão é relacionada aos outros sentidos. Ao rejeitar a separação entre o verbal e o visual, Mitchell exprime que as representações visuais são parte de um conjunto de práticas e discursos.¹⁰⁶

O estudo da cultura visual é um campo marcado pelo exame das construções culturais sobre a experiência visual na vida cotidiana, ampliando o enfoque que se deteve por muito tempo na análise da iconografia e da iconologia, das particularidades de cada um dos meios de expressão e das narrativas teológicas construídas em torno de disciplinas individualizadas. Optando por uma transferência “da história da arte pela cultura visual, estabelecendo um movimento da arte para o visual, da história para a cultura.”¹⁰⁷

A solução está em definir a unidade, a plataforma de articulação, o eixo de desenvolvimento numa *problemática histórica* proposta pela pesquisa e não na tipologia documental de que ela se alimentará. As séries iconográficas (porque é com séries que se deve procurar trabalhar, ainda que possam ter imagens singulares que funcionem como pontos de séries ideais) não devem constituir objetos de investigação em si, mas vetores para a investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade. Dito com outras palavras, estudar exclusiva ou preponderantemente fontes visuais corre o risco de alimentar uma “História Iconográfica”, de fôlego curto de interesses antes de mais nada documental. Não são pois documentos os objetos da pesquisa, mas instrumentos dela: o objeto é sempre a sociedade. Por isso, não há como dispensar aqui, também a formulação de *problemas históricos*, para serem encaminhados e resolvidos por *intermédio de fontes visuais*, associadas a quaisquer outras fontes pertinentes. Assim, a expressão “História Visual” só teria algum sentido se tratasse não de uma História produzida a partir de documentos visuais (exclusiva ou predominantemente), mas de qualquer tipo de documento e objetivando examinar a *dimensão visual* da sociedade. “Visual” se refere, nessas condições, à sociedade e não às fontes para seu conhecimento-embora seja óbvio que aí se impõe a necessidade de incluir e mesmo eventualmente privilegiar fontes de caráter visual. Mas são os *problemas visuais* que terão de justificar o adjetivo apostado à “História”.¹⁰⁸

O espaço de pesquisa visual não se constrói sob uma única linha de pensamento, por sua formação em diferentes escolas há diversas conceituações e orientações de trabalhos que podemos dividir, resumidamente, em duas linhas principais. A primeira, mais ampla “que aproxima o conceito de cultura visual da diversidade do mundo das imagens, das

¹⁰⁵KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.108. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

¹⁰⁶Ibidem, p.114..

¹⁰⁷Ibidem, p.104.

¹⁰⁸MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In Revista Brasileira de História, nº 45 –vol. 23, p.27-8.

representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade.”¹⁰⁹ A segunda, estabelece “um campo mais estreito que a história da arte, na medida em que restringem o marco crítico na abordagem dos objetos a partir de uma perspectiva teórica demarcada.”¹¹⁰ Este campo, mesmo que diverso em suas argumentações teóricas possibilita ampliar os horizontes antes definidos pela História da arte ao englobar as imagens neste universo e também, uma oportunidade de redefinir os conceitos do estudo da arte. Assim;

Os estudos visuais, seguindo a inspiração dos estudos culturais, defendem que os sentidos não estão investidos em objetos. Ao contrário, o conceito de cultura visual sustenta o pressuposto de que os significados estão investidos nas relações humanas. É nesse sentido que a cultura é definida como produção social e, por isso, o olhar pode ser definido como construção cultural. Nesse sentido, as definições materiais e tipológicas devem ser concebidas como elementos do processo de significação. O objeto individual é integrado numa ampla rede de associações e de valores que integram as competências visuais.¹¹¹

Aqui encontramos a mobilidade possível no estudo da cultura visual, uma vez que nela detectamos o efeito de outras imagens que operam sobre nós, como se relacionam e dialogam com as experiências anteriores de quem as vê.¹¹² Por isso é insuficiente estudar apenas a produção, circulação e consumo das imagens, “é preciso primeiro ampliar a noção de consumo para a de apropriação e interlocução e, ao mesmo tempo, examinar os efeitos produzidos – seu papel na interação social, sempre inserido nas trajetórias que for possível identificar” além de apontar como os receptores se apropriam das imagens de acordo com seus lugares sociais identificando assim sentidos para suas ações.¹¹³

1.4 O uso de imagens no Ensino de História

Essa pesquisa busca dialogar sobre o uso de imagens no ensino de história, pretendendo exemplificar o uso de iconografias como fonte de estudo em sala de aula e colaborar para desenvolver as habilidades de interpretação e leitura imagética nos alunos incitando a discussão do uso de fontes visuais em sala de aula.

¹⁰⁹KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.106. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

¹¹⁰Ibidem, p.113.

¹¹¹KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual, p.114. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>.

¹¹²MENEGUELLO, Cristina. “Cultura Visual: um campo estabelecido”. Cadernos de História IMAGEM, ARTE, Ano VIII, n.º 2, Dezembro de 2013, p.11.

¹¹³MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p.256.

Esta proposta de trabalho está em consonância com as exigências da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura indígena, afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o médio. Obrigatoriedade esta, que nasceu das demandas organizadas de grupos da sociedade, e da necessidade em reconhecer as reivindicações das chamadas “minorias étnicas”¹¹⁴.

Esses avanços encontram-se, no presente momento, ameaçados por alterações na Base Nacional Comum Curricular e pela reforma do Ensino Médio, aprovada por Medida Provisória em fevereiro de 2017. Sendo de grande importância uma reflexão sobre a representação desses grupos que, fundamentais para a identidade e a cultura, são muitas vezes marginalizados ou tratados de forma estereotipada ou condescendente.

Mesmo com o grande acesso à internet, televisão e vídeo games, a atual geração de estudantes, não utiliza o recurso da imagem em sala de aula, o que causam distanciamento entre os alunos e o sistema formal de educação, presente na maioria das escolas e que diverge das propostas elaboradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No texto deste documento que, mesmo não sendo normativo insere-se no cotidiano escolar como instrumento legal seguido por gestores e professores, a análise da imagem é fator preponderante no aprendizado de História.¹¹⁵ Segundo os PCNs, espera-se, no ensino fundamental, que aluno consiga “[...] dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais”¹¹⁶.

Um dos elementos que contribuem para a escassez do trabalho com imagens por parte dos docentes do ensino fundamental é que, a maioria não teve contato, em sua graduação, com um sistema de formação que lhes possibilitassem aprofundar esse tema¹¹⁷. Já que, utilizar esse recurso,

[...] requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e

¹¹⁴ O termo “minorias” foi utilizado por estar no texto dos documentos oficiais pesquisados, no entanto deve-se atentar a esse conceito.

¹¹⁵ BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, p.9-10.

¹¹⁶ BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998. p.43.

¹¹⁷ Em pesquisa feita por Ricardo Barros para sua dissertação de mestrado, constatou-se que: “Analisando os currículos dos cursos superiores de História nos quais os professores se formaram, pôde-se verificar que há uma falha quanto à utilização da imagem. Todos têm História da Arte em sua grade curricular, porém, com exceção dessa, poucas são as disciplinas que trabalham com imagem. Quando esse trabalho surge, a imagem é tratada como mera ilustração do texto ou da fala dos professores sobre um determinado tema.” Ver Barros, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, p.11.

tratamentos dados às fontes por estudiosos da história. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem.¹¹⁸

Para a construção de problemáticas que levem à aprendizagem é necessário compreender o papel da imagem na sociedade e, por conseguinte, da utilidade de sua leitura crítica pelo ensino de modo geral e, particularmente, pelo ensino de história. A discussão sobre a influência das imagens na cultura e a importância do entendimento crítico dos jovens estudantes, não é uma questão atual, ela data de 1941 quando pesquisadores como Venâncio Filho manifestou a importância de recursos imagéticos na formação do professor utilizando imagens como técnicas de ensino, tendência que marcou um longo período da educação brasileira.¹¹⁹

Ainda que a preocupação com a inserção da imagem no ensino seja antiga, a compreensão da sua função no processo de aprendizagem é escassa. Dessa forma, é necessário refletirmos sobre seu papel atual no ensino de História.; as imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de história? Como são feitas as leituras de imagens no livro didático? As imagens são suportes para os textos ou destinam-se apenas a tornar os livros mais atrativos?¹²⁰ Essas questões serão aqui destacadas para que possamos compreender como as imagens, sobre a América de Theodor De Bry, selecionadas do livro didático do 7º ano do ensino fundamental, podem ser trabalhadas em sala de aula, contribuindo para uma leitura crítica dos alunos e não para a subsistência de estereótipos. Demonstrando que uma análise criteriosa nos permite educar o olhar de nossos estudantes e, desta maneira, fornecer novos horizontes e novas perspectivas uma vez que;

A imagem oferece outros modos de pensar além do que já sabemos oriundo das informações escritas. Isso torna a leitura de imagens significativa tanto para o aprendizado escolar quanto para a própria vida dos alunos, uma vez que enriquece o campo de análise e interpretação, e também pela riqueza da singularidade de cada olhar para o mesmo artefato.¹²¹

Isto posto, é premente estudar as imagens considerando o sujeito que as criou, no seu tempo e espaço histórico. A leitura de imagens no ensino de História é “[...] relevante para dar

¹¹⁸ BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998. p.83.

¹¹⁹ SCHIMDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa para a formação do professor de história. *História & Ensino*, Londrina, v.8, Edição Especial, out.2002, p.14.

¹²⁰ BITTENCOURT, Circe M. F.. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.70.

¹²¹ FOCESATTO, CyanaMissaglia de. O uso de imagens no ensino da história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingartner. *História & Ensino*, v.19, n.2, jul/dez.2013, p.162.

um novo, ou outro olhar sobre esses acontecimentos históricos, sejam eles mitológicos, simbólicos ou mais corriqueiros, como as práticas cotidianas e culturais de determinadas sociedades, o modo de vida e etc[...]”¹²², podendo muitas vezes representar a identidade de uma etnia.

É interessante compreender que as imagens permeiam nosso cotidiano, e, inclusive, influenciam nossa vida diária. Elas são constantes em nosso mundo contemporâneo, e ajudam na construção dos sujeitos. As imagens possibilitam uma gama muito forte de interpretações nas relações de gênero e etnia, uma vez que elas são também educadoras dos olhares e formam os discursos dos sujeitos. Elas “educam”, falam e estão carregadas de significações. O leitor dessas imagens fica encarregado de interpretá-las e de buscar nelas uma identificação para participar de determinado grupo social. Pensando dessa forma, aliamos essa visão ao processo educacional, e a forma que isso é percebido nas escolas e no cotidiano dos alunos.¹²³

Para além das inúmeras benesses, já mencionadas, de se utilizar imagens no ensino de História, esse recurso também promove a capacidade de questionar e de estimular a imaginação do aluno, levando-o a um maior interesse e envolvimento no processo de aprendizagem.¹²⁴

¹²²FOCHESATTO, CyanaMissaglia de. O uso de imagens no ensino da história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingartner. *História & Ensino*, v.19, n.2, jul/dez.2013, p.162.

¹²³Ibidem, p.165.

¹²⁴ Em pesquisa feita por Ricardo Barros para sua dissertação de mestrado, demonstrou que: “A maioria dos entrevistados observou que os alunos têm um aprendizado mais significativo quando o professor utiliza imagens no ensino. Os professores relataram que o aluno se sente mais identificado com essa linguagem, pois o mundo dos estudantes é caracterizado por imagens, o que os leva a ter maior empatia para com esse tipo e trabalho.” Ver Barros, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, p.11.

CAPÍTULO II

IMAGENS DO NOVO MUNDO; PUBLICAÇÃO E APRORPIAÇÃO

O desafio proposto neste capítulo é o de comparar duas produções distintas elaboradas em períodos muito distantes, mas que convergem pelo fato de serem meios de apresentar o “desconhecido” a um público consumidor. Percorreremos o caminho entre dois diferentes momentos: o século XVI, da produção das obras de Theodor de Bry, e o século XXI, da elaboração dos materiais didáticos para alunos do ensino fundamental, em que as imagens de De Bry são absorvidas para servir a estes materiais. Neste trajeto de 500 anos de distância, apresentaremos as convergências e divergências entre dois estilos textuais que têm como função congruente o conhecimento, e buscaremos descobrir se as apropriações posteriores buscaram estabelecer uma imagem estática das sociedades indígenas. Traçar este caminho, no entanto, nos leva a atentar para as especificidades entre as dessemelhanças existentes ao longo do tempo que nos propomos a analisar.

2.1 As primeiras imagens da América

O desejo de revelar o que foi encontrado no Novo Mundo promoveu uma vasta literatura de viagens e uma extensa iconografia sobre o tema. A América, pouco tempo depois de sua descoberta, em 1493, foi representada em imagens que ilustraram a carta de Colombo, publicada em Basiléia. Ao longo do século XVI, gravuras, pinturas e mapas foram produzidos na Europa tendo como inspiração para as suas ilustrações as crônicas produzidas sobre a América.

Enaltecer a visão em relação à audição tornou-se uma característica do período que denominamos modernidade, “François Rabelais, no quinto livro das aventuras maravilhosas do gigante Pantagruel (1564), cria um personagem satírico que chama de “ouvir dizer” [*Ouyr Dire*], para criticar a maneira como geógrafos e cosmógrafos obtêm suas informações”¹²⁵. Ouvir, como modo de aprender, tornou-se obsoleto frente ao visto.

Em meados do século XV, com a invenção da imprensa por Gutemberg¹²⁶, “logo se

¹²⁵ZIEBEL, Zinka. *A representação iconográfica*. In: Terra de Canibais. Porto Alegre:Ed. Universidade UFRGS, 2002. P.88.

¹²⁶“A invenção de Gutemberg garantiu que mais livros fossem disponibilizados para circulação, no entanto, grande número do que era impresso entre o século XVI e XVIII consistia em folhetos, panfletos, petições, cartazes e anúncios públicos, formulários, bilhetes, recibos, certificados e muitos outros tipos de impressos efêmeros e de serviços que geravam a maior parte da receita de tais estabelecimentos. Os livros, por serem

desenvolveram meios de combinar o texto impresso com xilogravuras, e inúmeros livros da segunda metade do século XV foram ilustrados desse modo”¹²⁷, favorecendo as impressões sobre as descobertas e a conquista, que abasteceram o comércio. “As cartas de Colombo, Vespúcio, Cortés e Anghiera alcançaram uma distribuição internacional até então desconhecida na primeira metade desse século. Essa primeira “Americana” veio a se tornar um verdadeiro conglomerado de *Best sellers* e teve uma aceitação maior que qualquer outra obra da ‘Americana’ até o fim do século”¹²⁸. Entre o período de 1400 e 1500 ocorreu uma “diminuição” dos espaços territoriais na Europa, sobretudo devido aos descobrimentos, que proporcionaram a difusão e a circulação do conhecimento entre diferentes culturas¹²⁹.

As primeiras imagens que ilustraram as cartas de Colombo foram adaptações de gravuras medievais. Dez anos depois, as cartas de Vespúcio também vinham acompanhadas de gravações similares¹³⁰ às de Colombo. Adequar ilustrações, com conteúdos diversos a textos, era um costume comum entre os editores do período, “que frequentemente tinham poucos blocos de estampas para cobrir uma variedade de propósitos”¹³¹, e “usar uma mesma imagem para representar vários objetos”¹³² não foi uma prática exclusiva aos “relatos de viagens, acontecendo sempre em finais da Idade Média devido à falta de tempo e de recursos”¹³³.

Os primeiros folhetos ilustrados eram compostos por xilogravuras simples, bastante rústicas e não se destinavam a fornecer informações sobre a América, tinham, outrossim, a função decorativa de acompanhar o texto, sem ter, na maioria das vezes, nada a ver com o mesmo. Em outros casos, repetiam-se motivos de viagens, como barcos, vistas de cidades, delegações a caminho, ou a cerimônia da saudação de um rei qualquer. Estas ilustrações eram usadas arbitrariamente, chegando-se a usar a mesma gravura para motivos muito diferentes¹³⁴. Da mesma forma, as primeiras imagens para elucidar a América foram usadas diversas vezes para demonstrar lugares e costumes distintos. O que encontramos nos livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental, e que nos chamou atenção para o desenvolvimento

materiais onerosos, nesse período não representavam grande porção do trabalho das gráficas.” Ver: CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 104.

¹²⁷ GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2013, p.209.

¹²⁸ ZIEBEL, Zinka, p. 108.

¹²⁹ CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p 74.

¹³⁰ BAYONA, Yobenj A.C. *Imago GentilisBrasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença*. Niterói, 2004. Tese de doutorado, Universidade federal Fluminense. p.241.

¹³¹ Ibidem, p.241.

¹³² Ibidem, p. 241.

¹³³ Ibidem, p.241.

¹³⁴ ZIEBEL, Zinka. *A representação iconográfica*. In: *Terra de Canibais*. Porto Alegre:Ed. Universidade UFRGS, 2002. P.89.

deste estudo, é que as mesmas imagens continuam sendo usadas de forma aleatória para representar a América. Os gravadores, do século XVI, liam ou ouviam as crônicas de viagem para confeccionar suas imagens. “Em 1575, para a publicação da *Cosmographie Universelle* em Paris, André Thevet afirma ter trazido de Flandres os melhores gravadores para ilustrar sua obra, embora também mencione ter-lhes fornecido alguns esboços e *crayons*”¹³⁵. Não se têm informações sobre ilustradores compondo a tripulação que embarcava para o Novo Mundo, o que havia era marinheiros que, com alguma habilidade, faziam ilustrações. “Este é o caso das gravuras que aparecem na obra de Jean de Léry. Em sua primeira edição, em 1578, são mostradas cinco pranchas que o autor afirma terem sido executadas por um marinheiro, sob sua orientação”¹³⁶.

A falta de uma observação direta seria uma afirmação lógica para a imprecisão das gravações, já que a grande maioria dos artistas não era viajante, nem conhecia pessoalmente o que estava representando. Entretanto, devemos levar em conta que a produção de imagens, a partir do natural, não era comum naquela época, sendo que o normal era “copiar” e adaptar o material já existente. Logo, por mais que um artista tivesse acompanhado a expedição, as ilustrações não seriam muito diferentes daquelas que já haviam sido feitas. As imagens naturalistas somente começaram a surgir no século XVII, sendo distintas às ideias da arte medieval e renascentista¹³⁷.

No final do século XV surgem importantes obras ilustradas sobre a América, como as de André Thevet, Jean de Léry e Hans Staden. Nestes livros, as imagens cumpriam a função de complementar o texto, divulgando, principalmente, a cultura tupinambá do Brasil.

Os consumidores das obras em evidência estavam entre a aristocracia, os comerciantes e navegadores que desejavam obter informações sobre a América, tendo em vista seus interesses econômicos e políticos. As ilustrações serviam, portanto, para que as obras sobre o Novo Mundo atingissem “uma vasta categoria de compradores, tão curiosos quanto o populacho de Sevilha e Barcelona, que correu às ruas para ver os “seres” americanos, trazidos por Colombo, em sua primeira viagem”¹³⁸. Com a ampla divulgação, as imagens sobre a América foram responsáveis “por uma vulgarização específica da imagem e percepção

¹³⁵GUILHOTI, Ana Cristina. A Imagem visual. Descoberta, conquista e museificação da América (séculos XVI e XVII). Revista da USP, N° 12, p. 28.

¹³⁶ Ibidem, p. 28.

¹³⁷BAYONA, Yobenj A.C. *Imago GentilisBrasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença*. Niterói, 2004. Tese de doutorado, Universidade federal Fluminense, p.238.

¹³⁸ GUILHOTI, Ana Cristina. A Imagem visual. Descoberta, conquista e museificação da América (séculos XVI e XVII). Revista da USP, N° 12, p. 29.

americanas”¹³⁹.

A técnica usada para fazer a xilogravura era simples, “escavava-se um bloco de madeira com uma faca, retirando tudo que não devia aparecer na imagem. Em outras palavras, o que fosse branco no resultado final correspondia às concavidades abertas na madeira, e o que fosse preto, às estreitas arestas que permaneciam”¹⁴⁰. Para a impressão, utilizava-se tinta feita de óleo e fuligem, e com um bloco era possível fazer inúmeras cópias. Devido ao baixo custo, as xilogravuras e os livros xilogravados foram comercializados nas feiras populares¹⁴¹.

A xilogravura era um método muito rudimentar que não possibilitava uma boa qualidade na impressão. Os artistas da época, que primavam pelo contorno preciso dos detalhes, não aderiram a esta técnica, preferindo o cobre à madeira, que lhes conferia uma imagem mais apurada.

O princípio da gravura em metal é um pouco diferente ao da xilogravura. Nesta, retira-se tudo, exceto as linhas que se quer mostrar; naquela, é preciso uma ferramenta especial, o buril, que é pressionado contra a placa de cobre. As linhas, assim gravadas na superfície do metal, absorvem qualquer cor ou tinta de impressão espalhadas pela superfície. O que se faz, portanto, é cobrir a placa de cobre gravada com tinta de impressão e limpar o metal não gravado, pressionando em seguida a placa com bastante força contra o papel. A tinta que restou nas linhas cortadas pelo buril é comprimida contra o papel, e a impressão está pronta. Em outras palavras, a gravura em metal é, na verdade, um negativo da xilogravura, já que esta é feita pelas linhas em relevo, ao passo que naquela, as linhas são sulcadas na chapa. Assim, é evidente que, por mais difícil que seja manejar o buril com firmeza e controlar a profundidade e intensidade dos traços, uma vez dominada a técnica pode-se obter muito mais detalhe e efeitos sutis na gravura em metal que na xilogravura¹⁴².

2.2 Theodor de Bry, nosso editor

Para Peter Burke, ao se estudar imagens, devemos, primeiramente, investigar os propósitos de quem as criou¹⁴³. Logo, começaremos apresentando o editor das imagens que serão pesquisadas neste trabalho.

Theodor de Bry (1528-1598) nasceu em Liège e após as guerras religiosas e a invasão

¹³⁹ ZIEBEL, Zinka. *A representação iconográfica*. In: Terra de Canibais. Porto Alegre:Ed. Universidade UFRGS, 2002. P.88-9.

¹⁴⁰ GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2013, p.208.

¹⁴¹ Ibidem, p.209.

¹⁴² Ibidem, p.210.

¹⁴³ BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.24.

dos Países Baixos pela Espanha se exilou em Estrasburgo na Alemanha, onde aprimorou suas técnicas de desenho ao lado de Etienne Delaune. Era gravador, editor e livreiro, e em 1590 iniciou uma coleção de relato de viagens *Thesaurus de Viagens ou Collectionnes Peregrinatorum in Indiam Occidentalem et Indian Orientalem*, mais conhecida como *As Grandes Viagens e as Pequenas Viagens*¹⁴⁴.

A coleção *Grands Voyages* caracteriza-se pela nova maneira de editar do final do século XVI, mais rápidas, bem elaboradas, e com uma qualidade superior das gravuras que eram feitas em metal. As imagens tomaram lugar de destaque nas publicações, não sendo meramente ilustrativas. Essa qualidade superior favoreceu a propagação destes livros que além de possibilitarem a leitura de iletrados também atendiam às exigências da elite cultural¹⁴⁵. A coleção teve exemplares em latim, alemão, francês e italiano, distinguindo-se como a primeira tentativa de apresentar à Europa uma imagem visual do Novo Mundo¹⁴⁶.

As primeiras seis partes da edição foram publicadas por De Bry. No ano de sua morte, 1598, a sétima parte ainda não estava acabada. Seus filhos Johan Theodor e Johan Israel editaram os volumes 7, 8 e 9 (1598-1601). Após a morte de Johan Theodor, Matthäus Merian publicou as últimas quatro partes 10 a 13 (1619-1634)¹⁴⁷. Anteriormente, Theodor de Bry, havia publicado *Admiranda Narratio*, em 1590, sobre a viagem inglesa à Virgínia do reformado Thomas Harriot, jornada motivada por Walter Raleigh e inspirado nas aquarelas de John White¹⁴⁸.

As imagens de Theodor de Bry despertaram muito interesse entre os historiadores brasileiros. Suas gravuras foram abordadas sobre diferentes perspectivas, e o que nos faz voltar a essas pesquisas é constatar que mesmo com um referencial tão extenso, as imagens continuam sendo utilizadas de maneira muito superficial quando aplicadas ao ensino. Desta feita, buscamos compreender o uso dessas imagens no ensino de História da América.

Não se pode negar que há uma intrínseca relação entre o autor e sua obra, porém “[...] se todos os textos foram de fatos escritos ou pronunciados por alguém, nem todos são atribuídos a um único nome próprio”¹⁴⁹. Essa questão nos leva a questionar sobre a função do autor na propagação dos discursos.

¹⁴⁴BAYONA, Yobenj A.C. *Imago GentilisBrasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença*. Niterói, 2004. Tese de doutorado, Universidade federal Fluminense. p.312.

¹⁴⁵Ibidem, p.312-3.

¹⁴⁶ RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.146.

¹⁴⁷BAYONA, Yobenj A.C. *Imago GentilisBrasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença*. Niterói, 2004. Tese de doutorado, Universidade federal Fluminense. p.316.

¹⁴⁸Ibidem, p.315.

¹⁴⁹CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.32.

No caso particular da obra *Grands Voyages* de Theodor de Bry, sabemos que a escrita foi colaborativa, ou seja, a obra foi construída através da compilação de textos já existentes e por ele editados, com a inserção de gravuras, para formar um corpus, sendo que os últimos volumes, em decorrência de sua morte, foram feitos por seus filhos e genro.

Outra questão a ser observada é que naquela época – a saber, o século XVI – o nome autor¹⁵⁰ não se referia à propriedade do texto¹⁵¹, assim, as histórias pertenciam a todos e a cópia não era considerada plágio, como entendemos hoje¹⁵². Portanto, devemos considerar que nesse período histórico, as leis que regiam a ordem do discurso e as impressões eram outras, uma vez que “[...]a propriedade de obras não era detida pelo seu autor e na qual a originalidade não era o primeiro critério que comandava sua composição ou sua apresentação”¹⁵³. Em outras palavras, os livros não eram determinados por seus autores, mas sim por uma ampla combinação de decisões técnicas que envolvia desde a transcrição do manuscrito, o exame dos censores, as escolhas dos livreiros e editores, o formato, a tiragem, a preparação da cópia, a leitura do revisor, até chegar à impressão na gráfica¹⁵⁴.

2.3 A elaboração dos Livros Didáticos de História

Do mesmo modo que problematizamos a função do autor nas obras do século XVI, esta indagação também é questionada na produção do livro didático que “[...] passou a ser manipulada por especialistas, e não mais por autores, impedindo a real identificação do produtor e escritor do texto. Ou melhor, sua autonomia fora praticamente perdida, e não mais

¹⁵⁰ Sobre a questão do autor: “Numa famosa palestra, “O que é um autor?”, proferida em 1968, Foucault afirmou que, longe de ser relevante para todos os textos e gêneros em todas as épocas, atribuir uma obra a um nome próprio não é nem universal nem constante: “A função do autor é [...] característica do modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos dentro de uma sociedade”. A atribuição de um nome próprio a um discurso era, para Foucault, o resultado de “operações específicas e complexas” que punham a unidade e coerência de uma obra (ou conjunto de obras) numa relação com a identidade de um sujeito construído. Essas operações se baseiam num processo dual de seleção e exclusão. Primeiro, os discursos atribuíveis ao autor-função – a “*oeuvre*” [obra] – devem ser separados dos “milhões de traços deixados por alguém após sua morte”. Segundo ele, os elementos pertinentes à definição da posição do autor devem ser escolhidos entre os inúmeros eventos que constituem a vida de qualquer indivíduo [...]”. Ver; CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.139.

¹⁵¹ “[...] Os processos legais que se desenvolveram na Inglaterra seguindo-se ao Estatuto da Rainha Anne em 1710 levaram a uma nova associação de noções de autoria individual, originalidade estética e propriedade literária, em oposição à escrita colaborativa, à reciclagem de histórias ou lugares-comuns e ao direito de cópia dos papeleiros. [...]” Ver: CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.139.

¹⁵² CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.33.

¹⁵³ *Ibidem*, p.34.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p.39.

reconhecida”¹⁵⁵.

O livro didático, apesar da preocupação do Estado, com a crença na efetividade de sua mediação do conhecimento, tornou-se um recurso lucrativo a partir do momento em que passou a ser fabricado por editoras privadas. Desde 1851, no Brasil, a produção de livros para crianças, especialmente os didáticos, tornou-se uma fonte de lucro capaz de sustentar, nos dias atuais, dezenas de editoras especializadas neste produto cultural. Ou, em outras palavras: “A importância do livro didático fez com que os editores passassem a considerá-lo como a ‘carne’ da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou científicos, que correspondiam ‘aos ossos’”¹⁵⁶.

Consequentemente, percebemos que a palavra impressa se constitui de poderes em ambos os séculos estudados. “[...] A tese agora clássica que estabelecia uma ligação próxima entre corrigir, padronizar e difundir textos e sua produção mecânica e a disseminação das oficinas tipográficas opunha-se frontalmente à perspectiva que ressaltava que a tipografia não tinha propriedades intrínsecas [...]”¹⁵⁷. Aludidos poderes são obtidos pelas representações que passam ao leitor a credibilidade sobre o conhecimento que está sendo transmitido.

A impressão de imagens vinculadas aos textos sobre o Novo Mundo fez sucesso no século XVI, pois era o assunto em voga. As ilustrações que retratavam os habitantes desconhecidos e seus costumes estimulavam a curiosidade dos letrados, possibilitando um inédito campo de produção e circulação. Por este motivo existiram inúmeras publicações e traduções da *Grands Voyages*.

O livro didático, refletindo agora no século XXI, tornou-se um produto editorial que segue regras de produção e comercialização. Sua elaboração depende do editor, do autor e dos técnicos responsáveis pelos processos gráficos em um período em que, cada vez mais, estes materiais estão repletos de imagens. O autor, neste caso, é menos responsável pelo produto final, que atende, por sua vez, muito mais à demanda de uma indústria cultural do que a função de mediar o conhecimento¹⁵⁸. Mas, o livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares. É por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais para uma sociedade em determinada época. O livro

¹⁵⁵AMORIM, Roseane Maria de. SILVA, Cintia Gomes da. A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do segundo e terceiro ano do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas. Revista COCAR, Belém, v.10, n.20 –Ago./Dez. 2016, p.162.

¹⁵⁶MOREIRA, Kenia H.; SILVA, Marilda da. Um inventário: o livro didático de história em pesquisas, 1985-2005. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2011, p.39.

¹⁵⁷CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.115.

¹⁵⁸BITTENCOURT, Circe M. F. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.71-2.

didático realiza uma transposição do saber econômico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Neste processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações e fazendo resumos¹⁵⁹.

O material didático é condutor de valores, ideologias e cultura. “Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa”¹⁶⁰, de forma análoga às imagens produzidas na Europa sobre o novo Mundo, que revelavam a visão, cultura e valores da sociedade branca e cristã do início do Renascimento.

Por ser um meio de transmissão de conhecimento para um público juvenil, a linguagem do livro didático é apresentada cada vez mais de forma simplificada, o que, ao invés de auxiliar na educação, impede que os estudantes desenvolvam reflexões substanciais sobre os conteúdos. Os alunos acabam tendo acesso aos estudos acadêmicos e fontes utilizadas por historiadores de maneira simplória e muitas vezes equivocada, dificultando o desenvolvimento da autonomia na formação intelectual. “[...]Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo”¹⁶¹.

O livro didático é historicamente um recurso introduzido pela Companhia de Jesus no século XIX no Brasil. Neste período em questão, a intervenção do Estado na educação teve grande crescimento, no entanto, a Igreja ainda fazia parte –mesmo que de forma indireta – do processo político de educação¹⁶². No período em evidência, os livros eram alicerçados nas propostas estrangeiras, sobretudo da França e Alemanha. Contudo, as escolas que adotavam tais materiais começaram a reivindicar a produção de livros brasileiros, o que levou o governo a financiar uma política para a criação do livro didático, com a participação de editoras¹⁶³.

O estudo do percurso da disciplina de História nas escolas é importante, pois possibilita identificar o caráter ideológico à medida que percebemos a submissão de tal disciplina – coadunada ao ensino – aos interesses do Governo. Estas propensões são

¹⁵⁹BITTENCOURT, Circe M. F. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.72.

¹⁶⁰Ibidem, p.72.

¹⁶¹Ibidem, p.73.

¹⁶² AMORIM, Roseane Maria de. SILVA, Cintia Gomes da. A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do segundo e terceiro ano do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas. *Revista COCAR*, Belém, v.10, n.20, Ago./Dez. 2016. P.160.

¹⁶³ Ibidem, p.161

reconhecidas a partir de importantes mudanças educacionais que ocorreram no final do século XIX e perduram até os dias atuais, e que estão relacionadas à composição dos livros didáticos utilizados nestes períodos.

Nos anos 70 do século XIX, a disciplina de História adquiriu grande relevância ao contribuir para a formação de uma identidade nacional através do ensino de uma “História Nacional”. Trazendo esta reflexão para a atualidade, inferimos que este exercício de relação entre o conhecimento da História e a construção de uma identidade nacional perpetua na elaboração das leis educacionais do século XXI,

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associado à de pátria, integradas como eixos indissolúveis¹⁶⁴.

No final da década de 1880, notamos que com a determinação do fim da escravidão, agregado à ampliação da migração e da urbanização, aumentaram as discussões políticas sobre cidadania, “devendo [...] os direitos sociais e civis serem estendidos a um número cada vez maior de pessoas”¹⁶⁵. A crescente demanda urbana proporcionou, assim, uma frequência maior às escolas que tinham o papel de, por meio do ensino de História, sedimentar uma identidade nacional, despertar o patriotismo e forjar uma homogeneização do passado na constituição da almejada Nação, exaltando os grandes heróis e, por sua vez, excluindo as classes populares de qualquer participação histórica.

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino¹⁶⁶.

Fica patente, portanto, que o ensino de História tinha como meta servir à manutenção

¹⁶⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história; fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.61.

¹⁶⁵ Ibid., p.61.

¹⁶⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história; fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011, p.64.

da ordem e da aceitação social de cada indivíduo, fortalecendo os limites de uma sociedade que ainda se configurava de forma estratificada no final do século XIX, mas que, no entanto, se pretendia igual, ao garantir aos cidadãos direitos como a educação.

Já no início do século XX, preponderava uma disciplina baseada na elite branca, que exportava os modelos europeus e que identificava uma espécie de mestiçagem passiva aos acontecimentos. Naquele momento, o sustentáculo dos conteúdos escolares de História era o patriotismo, com o objetivo de formar uma unidade nacional pautada em pressupostos eurocêntricos. Este projeto de uniformização teve, contudo, oposição, pois, “houve tentativas de voltar para a história americana e a constituição de uma história pela qual se pudessem identificar os traços de mestiçagem na própria construção da sociedade brasileira”¹⁶⁷. O referido projeto não teve sucesso, pois acabou prevalecendo a identidade nacional fundamentada na Europa, e uma história nacional apreendida como extensão do velho continente.

Nos anos de 1930 foi criado o Ministério da Educação, órgão que se propõe a realizar a organização do sistema escolar com normas gerais e mais rígidas. Neste mesmo período, surgiram propostas do ensino de Estudos Sociais em substituição às disciplinas de História, Geografia e Civismo. Entretanto, o Estudo Social não se sustentou no cenário pós Segunda Guerra Mundial, por exaltar o patriotismo e o nacionalismo. Neste contexto, valores como família, trabalho e a questão étnica voltaram a ter destaque, sendo retomadas a História e a Geografia no currículo escolar. O período aludido possibilitou uma abertura para um tipo de visão que considera o “outro”, descentralizando a história dos “grandes heróis”.

O ‘outro’ é, nessa visão, entendido como alguém diferente que merece simpatia, a fim de ser evitada a formação de um espírito nacionalista xenófobo e de antagonismo que, de alguma forma, pudesse favorecer tendências belicosas. O importante nas atividades [...] é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema¹⁶⁸.

Incorporado ao supracitado espírito nacionalista e antirradical da época, os anos compreendidos entre 1942 e 1951 incluíram a Reforma Capanema, na qual o currículo de modelo integrado mudou para o justaposto, havendo a separação da disciplina de História em História do Brasil e História Geral¹⁶⁹.

Os livros produzidos neste período foram reeditados durante toda a época da Primeira

¹⁶⁷BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história; fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 65.

¹⁶⁸Ibidem, p.75.

¹⁶⁹ FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009). *Cadernos de história da Educação*-v.12, n.1 2013. P.190

República. “*Lições de História do Brasil*”, de Joaquim Manuel de Macedo é um exemplo deste tipo. O livro deste autor continuou sendo utilizado mesmo após 30 anos de seu falecimento. Percebemos, assim, que durante o século XX, a reedição dos livros clássicos por um longo período foi comum, sendo que alguns deles, como “*História do Brasil*” de Joaquim Silva, alcançou chegar à 24ª edição em 1950¹⁷⁰.

Já os anos de 1950 a 1960 foram marcados por novas propostas relacionadas aos objetivos e métodos de ensino. As críticas, oriundas dos professores formados pelos cursos de História criados no Brasil a partir de 1934, consistiam em aliar o conhecimento da História política ao da História econômica. Porém, o predomínio de uma História eurocêntrica e o conceito de civilização difundido nos anos anteriores não foram alvo de reformulações¹⁷¹.

Na década de 70, sob o Regime Militar, houve um processo de reorganização escolar com a volta dos Estudos Sociais de caráter dogmático, engrandecendo a Nação e o patriotismo. Mesmo em circunstâncias adversas de controle da liberdade de expressão, durante os anos de 1970, os povos indígenas lograram criar organizações representativas, denominadas de Movimento Indígena Brasileiro, que tinham a finalidade de unificar as lutas por educação, saúde, terra e outras garantias. Ao longo das décadas de 70 e 80 o Movimento Indígena e o Movimento Negro surgiram como movimentos sociais, e exerceram pressões sobre o governo, este que, por sua vez, acabou garantindo as conquistas de direitos na Constituição de 1988¹⁷².

A Carta Maior de 1988 reconhece a pluralidade cultural como parte integrante do país, busca combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas¹⁷³. No círculo educacional, por conseguinte, foram feitas reformulações curriculares que acompanharam a redemocratização e privilegiaram o ensino das camadas populares com formação política, a fim de incentivar a participação popular nos setores sociais democráticos. “Como parte da política liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolaridade, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais”¹⁷⁴.

¹⁷⁰ AMORIM, Roseane Maria de. SILVA, Cintia Gomes da. A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do segundo e terceiro ano do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas. Revista COCAR, Belém, v.10, n.20, Ago./Dez. 2016. P.161.

¹⁷¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história; fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.82-3.

¹⁷² BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. *Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações*. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p.25.

¹⁷³ SILVA, Maurício; e PEREIRA, Márcia M. *Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. N.22, Brasília, 2013. p.129.

¹⁷⁴ BITTENCOURT, op.cit., p.103.

Contudo, mesmo com amparo da Constituição, e enfatizado pela LDB, a garantia ao respeito às diferenças não foi suficiente para que a prática de discriminação racial fosse dirimida. Tomemos como exemplo o debate anterior a 1978. A criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), que fora instituída em substituição ao antigo SPI – acusado de corrupção e dissolvido – era vinculada ao Ministério do Interior. Este órgão, por sua vez, era incumbido do “desenvolvimento” do país, mas via nos índios¹⁷⁵ empecilhos para tal fim¹⁷⁶. A discussão sobre os povos indígenas voltou ainda em 1980, quando o presidente da Fundação Nacional do Índio (Funai) lançou a questão sobre “quem é e quem não é índio”, inquietação que não tem embasamento acadêmico, mas que atribui à Funai “a iniciativa, até agora reservada aos interessados, de emancipar índios mesmo à sua revelia, [...]. Esta indaga e não decreta. Trata-se, isso sim, segundo tudo indica, da tentativa de eliminar índios incômodos, [...]”¹⁷⁷. Frente a questões como essas, os movimentos sociais passaram a denunciar a neutralidade do Estado, exigindo ações afirmativas. Dentre as manifestações, observamos a ação do Movimento Negro, e da Marcha Zumbi dos Palmares, que chamaram a atenção para o reconhecimento da existência de racismo no Brasil. Em resposta a esta dinâmica, no ano de 1996, o governo lançou o Programa Nacional dos Direitos Humanos que objetivava a superação da discriminação racial no país, fazendo com que o tema da diversidade como construtora da identidade nacional entrasse em pauta como discussão social e educacional.

Em conformidade com o programa Nacional dos Direitos Humanos, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷⁸, elabora, no ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷⁹ com temas transversais, almejando promover o respeito à diversidade, bem como a integração de todas as áreas do conhecimento, tendo, ainda, como um de seus objetivos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos saberes necessários para o exercício da cidadania plena, desconstruindo o conceito de Brasil mestiço contido nos livros didáticos e nas representações da identidade brasileira que “[...] se construiu a partir de decepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de *uma*

¹⁷⁵ “As terras indígenas e o usufruto exclusivo de seus recursos pelos índios gozavam de proteção constitucional, e o governo manifestava orgulho de sua legislação indigenista. Para levantar o embargo legal sobre as terras indígenas, imaginou-se um expediente; era só emancipar os índios ditos aculturados. Na realidade, o que se tentava emancipar eram as terras, que seriam postas no mercado, como os Estados Unidos haviam feito no século XIX”. Ver; CUNHA, Manuela Carneiro da. “Três peças de circunstâncias sobre direitos dos índios”; “O futuro da questão indígena”. Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania, São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 100.

¹⁷⁶ CUNHA, Manuela Carneiro da. “Três peças de circunstâncias sobre direitos dos índios”; “O futuro da questão indígena”. Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania, São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 100.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 101.

¹⁷⁸ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

¹⁷⁹ BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília, 1997, p.35.

cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira, igualmente mestiça”¹⁸⁰. A redação dos PCNs alerta sobre o caráter homogeneizado destas formulações que foram e continuam sendo retratadas no ambiente escolar.

É importante que ressaltemos o tema transversal da Pluralidade Cultural, que inicia a inserção dos chamados grupos minoritários na pauta educacional de forma explícita, ao afirmar ser a sociedade brasileira constituída por diferentes etnias, e que, por isso, dever-se-á respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem, combatendo o preconceito e a discriminação¹⁸¹.

A esse arcabouço jurídico-normativo são acrescentadas as Leis 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. Elaboradas no ambiente da educação pela tolerância – ou no movimento internacionalista da década de 1990 em favor dos Direitos Humanos –, ordenam a inclusão da experiência de grupos representados como passivos e vítimas desde a colonização como atores no processo de formação da identidade e, por conseguinte, da nação brasileira¹⁸². As novas Leis estabelecem três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Todavia, o emprego da lei ainda não é o ideal, uma vez que, mesmo aumentando a discussão nas salas de aula e implementando mudanças nas matérias escolares, o ensino destas temáticas ainda se realiza de maneira efêmera. Há espaços escolares em que o ensino avançou, no entanto, o que mais se encontra são trabalhos específicos nas comemorações da Consciência Negra ou no Dia do Índio¹⁸³.

Resultado de toda essa importante trajetória do ensino de História, ainda hoje o livro didático é, muitas das vezes, o único material impresso de que os alunos dispõem, e, mais do que isto, representam a primeira experiência para a construção do saber sobre o “outro”. Notamos que, por intermédio de textos e imagens, são passadas ideias a respeito de como a sociedade chegou a ser o que é e como ela se constitui até os dias atuais.

¹⁸⁰ MATTOS, Hebe. “O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. Ensino de História, Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003. P. 128.

¹⁸¹ SILVA, Maurício; e PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. N.22, Brasília, 2013. p.130.

¹⁸² FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009). Cadernos de história da Educação-v.12, n.1 2013. p.195.

¹⁸³ Revista Escola Pública. “Lei que determina o ensino de cultura afro-brasileira e indígena esbarra em formação de professores e falta de institucionalização”. Escola Pública. Edição 46. Agosto/setembro, 2015.P. 2. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/41/ensino-da-cultura-afro-e-indigena-330283-1.asp>

Sua importância no processo educacional brasileiro é inegável. A produção bibliográfica que lhe é relativa é unânime em afirmar sua preponderância em relação a outros recursos didáticos por motivos diversos: trata-se do recurso utilizado pela grande maioria dos professores, não apenas como recurso didático, mas como material de consulta para a preparação de aulas¹⁸⁴. Constituindo, para a maioria dos estudantes, o único contato com o livro.

Por isso, os materiais didáticos são considerados por Circe Maria Fernandes Bittencourt como “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”¹⁸⁵. Portanto, estudá-los faz-se necessário à medida que são identificados como instrumentos de controle do ensino.

Um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder. [...] O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem, [...] uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros ‘pacotes educacionais’¹⁸⁶.

Entendemos, portanto, que para que os materiais utilizados nas escolas não se tornem veiculadores de conceitos equivocados, é importante a análise de seus conteúdos, assim como o comprometimento de gestores e professores na escolha dos livros didáticos que serão utilizados. O estudo que faremos deste recurso concentrar-se-á na abordagem das imagens de Theodor de Bry sobre a América, inseridas nos livros didáticos para o ensino fundamental.

2.4 Os povos indígenas nas ilustrações didáticas

A presença constante das ilustrações de Theodor de Bry retratando as populações indígenas nos livros didáticos nos chamou atenção e despertou questionamentos acerca das representações sobre essas populações no ensino de História, e também sobre os métodos utilizados para associar texto e imagem, possibilitando, assim, uma leitura crítica destas fontes visuais designadas para fins didáticos. Através desta preocupação, buscaremos entender como

¹⁸⁴ COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. *A História na Escola*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. P. 268-9.

¹⁸⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história; fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.296.

¹⁸⁶ Ibidem., p.296.

tais populações foram inseridas nas produções escolares, a fim de identificar as mudanças e permanências no decorrer da história do ensino e da dinâmica dos grupos indígenas¹⁸⁷.

Há mais de três décadas os estudos sobre o “índio colonial” sofreram grandes mudanças. Sua figura saiu da periferia para compor o centro das pesquisas desempenhando um papel ativo e criativo frente às investidas europeias, sobretudo espanholas¹⁸⁸. Na esteira de Charles Gibson e Léon-Portilla, as novas pesquisas sobre a América se deslocaram do colonizador para o colonizado. Contudo, a característica que mais nos chamou a atenção foi o surgimento de novas fontes e documentos, como as crônicas, registros territoriais, testamentos e processos de inquisição para se tratar o assunto¹⁸⁹.

Na América portuguesa, por sua vez, as pesquisas sobre os povos indígenas andavam por vias distintas. Primeiro, pela escassez de fontes produzidas por índios, e segundo, pela resistência de historiadores que preferem delegar estes temas aos estudos antropológicos. Tais estudos vieram à tona, principalmente em meados do século XIX, na elaboração da historiografia nacional;

Uma primeira afirmação nesse sentido foi impressa há cerca de 150 anos pelo Visconde de Porto Seguro, Francisco Adolfo de Varnhagen, que escreveu a primeira História Geral do Brasil a partir de uma ampla e pioneira investigação em documentos do período colonial. Ao refletir sobre os índios, ditou Varnhagen: “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”. Esta afirmação ecoava, sem dúvida, algumas visões já francamente em voga no Ocidente do século XIX, que desqualificavam os povos primitivos enquanto participantes de uma história movida cada vez mais pelo avanço da civilização européia e os reduzia a meros objetos da ciência que, quando muito, podiam lançar alguma luz sobre as origens da história da humanidade, como fósseis vivos de uma época muito remota [...]¹⁹⁰.

As populações indígenas protagonizaram no século XIX um amplo debate que marca o imaginário social até os dias atuais: a visão dos índios como primitivos e isolados, o que obscurece nossa percepção dos processos de transformação étnica desses povos¹⁹¹, reforçado pelas primeiras ilustrações das populações indígenas que surgiram nas décadas de 70 e 80 do século XIX nos livros didáticos escritos por Joaquim Maria de Lacerda e Cônego Fernandes,

¹⁸⁷BITTENCOURT, Circe M. F.. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. P. 81.

¹⁸⁸MONTEIRO, John. “Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. P. 135.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 136.

¹⁹⁰MONTEIRO, John. “Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. P. 136.

¹⁹¹ Ibidem, p. 138.

ambos autores religiosos. O primeiro organizou na França um grande acervo de populações indígenas apoiado nas obras de viajantes franceses.

No livro de Joaquim Maria de Lacerda, *Pequena História do Brasil*, cuja primeira edição é provavelmente do final de 1870, existem reproduções copiadas da obra de Jean de Léry, *Viajem à terra do Brasil*, provavelmente da edição de 1878, e de Gaffarel de Jean Baptiste Debret, *Viagem pitoresca e história ao Brasil*, da edição francesa publicada entre 1834 a 1839¹⁹².

Baseados nestas obras, foram feitos desenhos que representavam os grupos indígenas “como ‘selvagens’, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerra e rituais antropofágicos”¹⁹³. As referidas imagens se tornaram referências para a documentação iconográfica dos estudantes brasileiros desde o final do século XIX, sendo que os originais somente foram publicados no Brasil entre 1930 e 1940¹⁹⁴.

Outra variante do livro didático produzida em 1900 foi a obra *História do Brasil das escolas primárias*, de João Ribeiro, que trazia diferentes imagens dos índios. De acordo com sua formação em antropologia, e ligação com a Escola do Recife, este autor não suprimiu os conflitos causados pelas populações brancas, e evidenciou as características culturais específicas dos índios, destacando a “[...] importância de se entender as culturas indígenas em suas singularidades e evitar considerações genéricas, tais como “povos selvagens””¹⁹⁵.

No final do século XX, a produção historiográfica trouxe uma nova reflexão sobre as populações indígenas. Os novos estudos retiraram o índio do passado colonial e passaram a entendê-lo como sujeito histórico. Estes estudos não formulam concepções genéricas sobre as populações indígenas, mas, outrossim, “[...] ressaltam a política indígena, enfatizando o fato de aquelas populações possuírem uma pauta, segundo a qual escolhas eram feitas, de modo que alianças, guerras, fugas, migrações, etc. teriam correspondido a uma percepção do que ocorria ao seu redor”¹⁹⁶.

As novas perspectivas sobre a história das populações indígenas aproveitaram o amplo acervo documental disponibilizado, sobretudo nos anos de 1980, pesquisando sua organização social, material, religiosa e simbólica, e como estes processos foram assimilados pelas populações nativas, revertendo uma historiografia baseada no discurso do isolamento indígena

¹⁹² BITTENCOURT, Circe M. F. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. P 82.

¹⁹³ Ibidem, p.82.

¹⁹⁴ Ibidem, p.82.

¹⁹⁵ Ibidem, p. 83.

¹⁹⁶ COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. *A História na Escola*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, P.268.

e no seu futuro desaparecimento¹⁹⁷.

Com a mudança no curso dos estudos históricos sobre essas populações, novas abordagens foram introduzidas no ensino de História. Mas, ainda assim, os livros didáticos do período de 1990 trazem poucas páginas sobre os povos indígenas, fato que iria mudar apenas no início dos anos 2000, principalmente devido à implantação dos novos documentos elaborados para a educação como os PCNs e a Lei nº 10.639/03.

No mais das vezes, o analista encontra nos volumes destinados à 5ª série um único capítulo, relativo aos impérios americanos – astecas, incas e maias – e/ou à pré-história brasileira, e outro relativo aos desdobramentos da conquista. Já com relação aos livros da 6ª série, verifica-se que as populações indígenas não eram objeto de qualquer capítulo, tema ou conteúdo específico; encontravam-se referidas em meio a outras temáticas, como o comércio do pau-brasil e a expansão bandeirante. Nesta primeira década do século XXI, os espaços destinados às populações indígenas aumentaram. Os livros da 5ª série trazem seções inteiras sobre *os primeiros habitantes da América*; e, nos dedicados às séries seguintes, há seções completas voltadas para a temática indígena¹⁹⁸.

Contudo, o alargamento do conteúdo não implica novas abordagens bibliográficas. O que podemos concluir é que em muitos casos a ampliação visa apenas atender às novas leis educacionais vigentes para a aprovação do livro didático. Analisando-os, percebemos que a produção didática hesita entre as novas produções acadêmicas e o predomínio da “visão dos vencidos”, anterior aos estudos da década de 1960;

Nos processos históricos tratados pelos livros didáticos [...], as populações indígenas são classificadas como sacrificadas, perdidas, massacradas e submissas. As narrativas que os contêm concentram toda a ação nas mãos europeias: são os europeus que obrigam os índios a trabalhar, que invadem suas terras e ocasionam a mudança na vida das populações (como se essas populações não tivessem vivido qualquer outro processo histórico anterior à chegada dos europeus). Em algumas delas, não há qualquer referência ao fato de que o trabalho compulsório já era praticado por sociedades indígenas antes da chegada dos europeus, em outras, o princípio mesmo da disciplina é desconsiderado por meio de afirmações de que a história das populações indígenas tem sido a mesma há 500 anos- violência e expropriação¹⁹⁹.

No presente trabalho, objetivamos compreender como a apropriação das obras de Theodor de Bry colaboraram para o conhecimento sobre a América e as populações

¹⁹⁷MONTEIRO, John. “Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. P. 140.

¹⁹⁸COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. A História na Escola. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, P. 272-3.

¹⁹⁹COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. A História na Escola. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, P. 275-6.

indígenas, e como as mesmas elucidam as ações cotidianas e culturais, tanto dos europeus, como dos indígenas do século XVI nos materiais didáticos. Para isso, selecionamos os exemplares do 7º ano do ensino fundamental, por tratarem do período entre os séculos XV e XVI, momento de produção das imagens de De Bry.

Desta forma, o estudo das fontes passou pela etapa de seleção das imagens nos livros de história do 7º ano do ensino fundamental. É importante ressaltar que foram analisados somente os 14 livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático²⁰⁰ em 2015. Nestes, encontramos o total de 42 imagens, distribuídas da seguinte forma:

LIVRO	NÚMERO DE IMAGENS
HISTORAR	1
PROJETO MOSAICO- HISTÓRIA	4
VONTADE DE SABER- HISTÓRIA	1
PROJETO ARARIBÁ-HISTÓRIA	2
HISTÓRIA PARA NOSSO TEMPO	3
ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	2
HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	6
PROJETO TELÁRIS- HISTÓRIA	2
PROJETO APOEMA – HISTÓRIA	9
HISTÓRIA.DOC	4
PIATÃ- HISTÓRIA	1
HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA	2
JORNADAS. HIST- HISTÓRIA	4
INTEGRALIS- HISTÓRIA	1

Posteriormente, passamos para a classificação das imagens, em que verificamos que das 42 encontradas, 24 eram distintas entre si. Chegando a este número, percebemos a

²⁰⁰Eventualmente, surgiu em 1985 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecendo como diretriz a escolha do material pela escola, voltando a ter a participação dos professores e adotando ao mesmo tempo livros reutilizáveis e em companhia a avaliação. Analisando os conteúdos para que eles pudessem chegar às escolas, este programa atuava e atua como guia na seleção do material, mas a grande maioria dos docentes não possuía autonomia ou senso crítico para analisá-los. Como podemos observar em Moreira e Silva (2011, p.38).

inviabilidade do estudo de todas as gravuras, decidindo-nos, assim, pela análise das obras que se repetem, o que possibilita um estudo mais preciso e, igualmente, comparativo das fontes.

Desta forma, elencamos seis imagens dos seguintes exemplares: *História Sociedade e Cidadania*²⁰¹, *Projeto Teláris*²⁰², *História para nosso tempo*²⁰³, *Projeto Mosaico*²⁰⁴, *História nos dias de hoje*²⁰⁵, *História.doc*²⁰⁶, *Projeto Apoema*²⁰⁷. As gravuras escolhidas foram separadas em três eixos temáticos, que as acompanham nos livros e que marcam os estudos sobre a história da América. Como primeiro eixo, consideramos as imagens extraídas dos manuais de História, que vêm acompanhadas de textos voltados à construção do imaginário da América; como segundo, a representação dos rituais antropofágicos; e por fim, como terceiro eixo, a relação dos espanhóis com os indígenas. A pertinência de tal divisão se dá pelo fato dos três pontos escolhidos irem de encontro com os estudos acadêmicos feitos sobre as imagens de Theodor de Bry, o que possibilita confrontar as pesquisas ao que é ensinado nos anos finais do ensino fundamental através dos livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação.

O que constatamos na seleção de nossas fontes é o empenho em construir uma metodologia que utiliza as imagens produzidas nos séculos XV e XVI pelo editor europeu como recurso didático no ensino de História, fazendo com que a América pré-colombiana seja construída no imaginário dos estudantes como um território a ser conquistado, escravizado e colonizado, prevalecendo uma história das sociedades indígenas centralizada no contato com o europeu²⁰⁸.

Foi pensando nesta problemática de universalização que buscamos estudar a produção dessas gravuras e sua relação com o conhecimento da América em seus diversos usos, buscando romper com a naturalização das imagens sobre o Novo Mundo na História. Uma vez que as exigências da Lei 11.645/08 estabeleceram a necessidade da renovação dos materiais didáticos, notamos que os capítulos dedicados à História da América foram abastecidos por fontes históricas de época, utilizadas como retratos fiéis do passado e que

²⁰¹ BOULOS JÚNIOR, Alfredo, História, sociedade e cidadania, 7ª ano, 3ª edição- São Paulo: FTD, 2015.

²⁰² AZEVEDO, Gislaine. Projeto Teláris: história: ensino fundamental 2/ Gislaine Azevedo, Reinaldo Seriacopi- 2. Ed. – São Paulo: Ática, 2015.

²⁰³ BERUTTI, Flávio. História para nosso tempo: 7º ano: ensino fundamental- Curitiba: Positivo, 2015.

²⁰⁴ VICENTINO, Cláudio. Projeto mosaico: história: anos finais: ensino fundamental/ Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino- 1º Ed- São Paulo: Scipione, 2015.

²⁰⁵ CAMPOS, Flávio de. História nos dias de hoje, 7º ano/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. 2º Ed. São Paulo: Leya, 2015.

²⁰⁶ VAINFAS, Ronaldo. História.doc, 7º ano, São Paulo: Saraiva, 2015.

²⁰⁷ MOCELLIM, Renato. Projeto Apoema. História 7/ Renato Mocellim, Rosiane de Camargo. 2º Ed. São Paulo. Editora do Brasil, 2015.

²⁰⁸ OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 34, dez. 2011, p.191.

“ganharam” *status* de verdade.

Isto posto, pesquisar os caminhos em que essas fontes imagéticas estão sendo trabalhadas nos permite identificar diferentes modos de percepção e significação do passado, chamando a atenção de docentes e alunos para a “compreensão da historicidade das interpretações e das relações da linguagem com a cultura e com o poder”²⁰⁹, levando-os a reconhecer as diferentes representações acerca da América.

2.5 Representação

A Análise das fontes imagéticas retratadas nos livros didáticos permite a discussão das condições de produção da narrativa, além da percepção das representações como produtos de interesse e estratégias. As fontes devem ser situadas no tempo e no espaço de sua produção, relacionadas com os acontecimentos de sua época. Assim, podemos discutir, de nossa parte, o modo como as representações dos indígenas foram elaboradas, bem como suas práticas sociais no passado e presente. Deste modo, entendemos que as fontes históricas podem introduzir também discussões sobre as formas atuais de se ver e conceber os aspectos tratados nas narrativas. Só assim o estudo do passado abre espaço também para a compreensão do presente²¹⁰.

A discussão acerca das fontes históricas e seus usos no ensino nos possibilita romper com a visão disseminada de que o índio no Brasil pertence ao tempo passado²¹¹. Configura-se também como um exercício para que nós, se necessário, consideremos nossas posições que porventura julguem os povos indígenas ou como nefastos, ou sob a visão romântica e idealizada.

Há, ao que tudo indica, uma série de estereótipos ligados a uma concepção exótica dos índios e que estão profundamente arraigados no pensamento urbano. Os estereótipos do índios “puro” parecem ser muito difundidos, sejam eles “positivos” (o índio é naturalmente bom, é um ser “natural”, é dócil, é infantil), sejam eles declaradamente negativos (o índio é perigoso, bravo, selvagem e traíçoeiro; não é afeito ao trabalho, não planta; só se diverte caçando e pescando...). Exagero, aqui, na formulação destas idéias, para torná-las mais claras. Muitas vezes, porém, elas transfiguram-se perigosamente em formas tão amenizadas e disfarçadas que parecem fantasmas. Ai, torna-se difícil tomar consciência delas.²¹²

²⁰⁹ OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 34, dez. 2011, p.200.

²¹⁰ Ibidem, p.203.

²¹¹ MONTEIRO, John. “Redescobrimo os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. P. 142.

²¹² SILVA, Aracy Lopes da. “Nem Taba, nem Oca: Uma Coletânea de Textos à Disposição dos Professores”.

A imagem do índio tem se constituído como o lugar do outro, da alteridade, que nos possibilitou enxergar nossa sociedade. Durante os séculos que estudamos, este outro foi classificado como “[...] selvagem, bárbaro e seus costumes considerados estranhos e primitivos, em oposição ao mundo civilizado. Foi questionado até mesmo quanto ao estatuto de humanidade em contraposição à ‘humanidade’ ocidental”²¹³. Permitimo-nos refletir se tais estereótipos ainda permanecem ou foram superados nas publicações didáticas pois, como sabemos, os “[...] povos indígenas não estavam na América à disposição dos colonizadores, nem com eles colaboraram por ingenuidade ou tolice”²¹⁴. Longe disso, “[...] responderam ao contato de acordo com suas próprias motivações, ligadas à dinâmica de suas organizações sociais, que igualmente se modificavam no decorrer do processo histórico”²¹⁵. Assim, como os europeus entenderam e se utilizaram das fragilidades dos grupos indígenas, estes também se aproveitaram das mesmas características para angariar benefícios. Contudo, o contato causou destruição, mortandade, desestruturação social, aumento das guerras, o que gerou a mudança das relações, inclusive no que diz respeito aos povos aliados aos europeus.²¹⁶

A grande proporção de imagens sobre as populações indígenas presente nos livros de História nos levou a realizar uma série de questionamentos sobre como as imagens têm sido representadas nestas produções e se há uma crítica efetiva das imagens para fins didáticos. Observando as aplicações das imagens de Theodor de Bry sobre as populações indígenas, em diversos livros de História, conseguimos perceber uma variação significativa entre autores e editoras, bem como as mudanças e permanências da ação histórica desses grupos.

O que notamos é que nas primeiras obras didáticas os povos indígenas eram representados como “[...] ‘selvagens’, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerra e rituais antropofágicos”²¹⁷, prevalecendo, nos exemplares atuais, ainda essa mesma representação. Seguindo a literatura didática, devemos nos questionar: a “[...] permanência nas obras atuais de ilustrações escolhidas ainda no século XIX indicam igualmente a continuidade das interpretações?”²¹⁸

SILVA, Aracy Lopes da (org). A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p.136.

²¹³CUNHA, Edgar Teodoro. A imagem do índio no cinema brasileiro, p..1 <http://www.mnemocine.com.br/osbrasisindigenas/edgar.htm>

²¹⁴ALMEIDA, Maria R. C. “Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história Indígena”. Abreu, Martha; Soihet, Raquel. Ensino de História, Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003, p. 29

²¹⁵ Ibidem, p. 29

²¹⁶ Ibidem, p. 29.

²¹⁷BITTENCOURT, Circe M. F.. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.82.

²¹⁸Ibidem, p.84.

Para responder a esta questão devemos ter em mente que a imagem é compreendida a partir do mundo do leitor, o que ele vê parte de um determinado lugar social, com seus saberes e experiências, que permitem a construção de significados e suas representações²¹⁹.

O conceito de representação foi desenvolvido, no início do século XX, por Emile Durkheim. Suas contribuições para a criação da definição de representação social foram essenciais, “[...] para ele, era importante compreender os aspectos culturais da sociedade, através de manifestações como a linguagem, as tradições populares, as lendas etc”²²⁰ e explorar “[...] sua dinâmica, para compreender como se originam, se excluem e se misturam”²²¹. No entanto, “[...] Durkheim observa as representações de forma menor e estática, como suporte para a compreensão de outros fenômenos”²²².

A função das representações na História teve início nas discussões da Escola dos Annales, com Roger Chartier. Segundo ele, as representações são as maneiras pelas quais “[...] em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais”²²³. Portanto, “[...] as percepções do social não são nunca discursos neutros. Elas expressam o interesse de alguns grupos que tendem a impor autoridade, a legitimar um projeto, ou a impor suas escolhas ou condutas”²²⁴.

A importância de se estudar os materiais didáticos decorre da construção das representações no ensino, constituindo sua realidade, senso comum e transformando-as em princípios práticos. Diante disto, é importante conhecer como as ideias transmitidas no ensino influenciam e constituem a realidade social.

A representação é, em última análise, necessariamente um sistema de classificação. Aquilo que não tinha nome passa tê-lo. Mas, ao se colocar um nome em uma pessoa ou coisa, efetua-se uma avaliação, ou rotulação, do ser ou do objeto. Ao se nomear, coloca-se toda visão particularizada de mundo, de teoria de natureza humana e de sociedade. Limita-se o indivíduo a um conjunto de comportamento e regras, ditados pela linguagem. Para isso, são utilizados diversos paradigmas presentes na mente humana, e adapta-se o sujeito ou objeto a um deles. Dessa forma, a neutralidade no fenômeno da representação não tem mais lugar²²⁵.

Consequentemente, estudar o ensino de História sobre as imagens de Theodor de Bry

²¹⁹ BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, p.11.

²²⁰Ibidem, p.12.

²²¹Ibidem, p.12.

²²²Ibidem, p.12.

²²³CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.17.

²²⁴ BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, p.13.

²²⁵BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, p.16.

nos permite compreender como surgem tais representações no mundo social, uma vez que, quando classificamos um povo entre os demais estamos avaliando-o e, desta forma, revelando a teoria de sociedade e natureza humana que se intenta divulgar²²⁶.

Quando docentes e discentes se deparam com as imagens de De Bry sobre o Novo Mundo presentes no material didático, estão criando uma representação para as obras e, assim, deixando manifestar sua visão de História, de sociedade e de mundo, a partir da análise das pinturas. Para a maioria dos professores, estas imagens não apenas representam os acontecimentos históricos do século XVI, elas, de certa forma, também retratam o que de fato aconteceu naquele momento, pois funcionam como documentos da época²²⁷.

Assim, compartilhando os significados no ensino é possível construir processos de representações que estão vinculados aos sistemas simbólicos, que dão sentido às experiências e, conseqüentemente, às desigualdades sociais²²⁸.

A identidade sendo uma construção social, também permite que se pense por meio dela, nos aspectos de inclusão e exclusão. Cada grupo ou indivíduo busca conquistar seu espaço. As identidades estão sempre em mutação, e em processo de construção. Portanto, no espaço escolar é importante desenvolver a capacidade de tencionar as identidades dominantes, e a compreensão do processo de construção das identidades presentes nesse espaço. Uma vez que as identidades buscam cristalizar os valores, condutas e comportamentos²²⁹.

Logo, o livro didático “[...] deve ser entendido tanto como instrumento de apresentação e sistematização de conteúdos e estratégias didáticas, quanto como um suporte de representações [...]”²³⁰, uma vez que a História permanece sendo organizada como a disciplina responsável pela formação cívica e moral dos estudantes²³¹.

Incumbir a História da “conscientização” das condições de existência através das arbitrariedades cometidas ao longo dos séculos permite que as representações sobre o indígena obedeçam “[...]àquele imperativo: ensinar sobre o passado brasileiro significa expor as injustiças cometidas e dimensioná-las, evidenciando os males causados por elas e as razões de terem ocorrido”²³². É a instituição dessa “função” da História que permite que

²²⁶BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, p.62.

²²⁷Ibidem, p.69.

²²⁸FOCHESATTO, CyanaMissaglia de. O uso de imagens no ensino da história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingartner. História & Ensino, v.19, n.2, jul./dez.2013, p.165.

²²⁹ Ibidem, p.165.

²³⁰ COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. A História na Escola. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p.269.

²³¹ Ibidem, p.270.

²³² Ibidem, p.278.

[...] os mitos de formação do Brasil – com vistas, talvez, a promover o amor à pátria e o convívio fraterno entre os que a compõem. Assim, o povo brasileiro e sua cultura são apresentadas ainda como resultados da contribuição dos três grupos étnicos formadores –*brancos, índios e negros* –, sem prejuízo da preponderância do primeiro. Aquela noção construída no século XIX se vê continuada, posto que a participação indígena é restrita aos caracteres culturais, aspectos do folclore, alguns hábitos domésticos e práticas agrícolas²³³.

Por este mesmo ângulo é que as populações indígenas são vistas como ingênuas ou vítimas das barbaridades europeias, ou ainda como uma sociedade idílica anterior à presença dos conquistadores. Omitem-se os aspectos importantes de suas sociedades, generalizando estas populações, colocando-as como agentes passivos da História. Neste processo, o conhecimento acadêmico e o saber escolar devem assumir posições de compromisso que impeçam a reprodução de imprecisões e da visão deformada sobre qualquer um dos agentes históricos tratados, desenvolvendo as capacidades cognitivas, e não a produção de estereótipos, mitos e heróis²³⁴.

Nos últimos anos, os historiadores estão cômicos de que não possuem o controle de representar o passado e de que a História precisa “tornar inteligíveis as heranças acumuladas e as descontinuidades fundamentais que fizeram de nós aquilo que somos”²³⁵. Sendo assim, Roger Chartier acredita que a representação está quase a designar os estudos e a abordagem da História cultural. Para ele, a representação não está

[...]desligada nem da realidade nem do social. Ela ajuda os historiadores a se desfazer de sua “muito magra ideia do real”, como escreveu Foucault, enfatizando a força das representações, sejam elas interiorizadas ou objetivadas. Essas representações, não são apenas imagens acuradas ou enganosas de uma realidade supostamente externa a elas. Elas possuem uma energia própria que nos persuade de que o mundo, ou o passado, é de fato o que elas correm através das sociedades, as representações podem, por sua vez, produzir ou reproduzir outras fraturas. Buscar a história da cultura escrita dando-lhe como pedra angular a história das representações é, portanto, ligar o poder dos escritos que as tornam disponíveis para leitura- ou escuta- às categorias mentais socialmente diferenciadas que elas impõem e que são as matrizes para classificação e julgamentos²³⁶.

Desta feita, procuramos identificar as diferentes interpretações e funções atribuídas às imagens de De Bry e sua implicação na maneira de se construir uma análise sobre o Novo

²³³COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. A História na Escola. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 278.

²³⁴ Ibidem, p. 280.

²³⁵CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.26-7.

²³⁶Ibidem, p.47.

Mundo.

2.6 As apropriações das imagens de Theodor de Bry

A importância das gravuras de Theodor de Bry já eram reconhecidas e utilizadas para além de sua obra em meados do século XVI. A “lenda negra” –*La leyenda negra*– tomava conta da Europa, e a *Brevísima relación de La destrucción de las Indias*, do frei dominicano Bartolomé de Las Casas, publicada em Sevilha em 1552, discursam sobre este período.

[...] A história de Las Casas, escrita por volta de 1542, reflete a crise dual da colonização espanhola: uma crise da consciência espanhola em face das atrocidades cometidas pelos conquistadores que “privam suas vítimas da salvação prometida pela verdadeira fé e enviam seus perpetradores para o castigo eterno” e que provocava uma crise de legitimidade da soberania espanhola sobre o Novo Mundo. Essa soberania fundamentava-se na doutrina da transmissão aos reis de Portugal e Espanha do *potestas* universal que o Papa havia recebido de Cristo. Os teólogos da Universidade de Salamanca opunham essa visão a filosofia tomista da lei natural, que reconhece a soberania de príncipes indígenas e, como consequência, declara que a soberania dos conquistadores deve fundamentar-se em “títulos justos”²³⁷.

Segundo Las Casas, os índios eram forçados a trabalhos excessivos, e sofriam massacres e torturas pelos espanhóis. Nas obras do referido autor, tais temas assumem moldes proféticos e apocalípticos, o que havia “[...] ofendido Deus gravemente”²³⁸, levando-o a uma vingança “[...] terrível: a destruição das índias anunciava a iminente destruição da própria Espanha. Assim, Las Casas relacionava estreitamente o tema profético da punição de um reino cruel e tirânico [...], com a estigmatização dos horrores da conquista [...]”²³⁹.

Em 1579 foi publicada na Antuérpia a versão francesa da obra de Las Casas pelo protestante flamengo Jacques de Migrode com o título *Tiranía e crueldades dos espanhóis perpetradas nas Índias Ocidentais, chamadas de Novo Mundo*, “[...] o texto havia mudado profundamente de significado [...]”²⁴⁰.

Mesmo que a Espanha regulamentasse meios pacíficos de conquista, ela apoiava o uso da força em casos de resistência, e a denúncia de Las Casas gerou um mal-estar entre as autoridades espanholas. No mesmo período, as províncias calvinistas dos Países baixos formaram a União de Utrecht, a fim de garantir sua identidade religiosa contra a tirania do rei

²³⁷ CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 200.

²³⁸ Ibidem, p.201.

²³⁹ Ibidem, p.201.

²⁴⁰ Ibidem, p.201.

da Espanha. O intento da tradução da obra de Las Casas era advertir sobre as atrocidades cometidas pelos espanhóis na América, impedindo um acordo com eles²⁴¹.

Em 1598, a primeira tradução para o latim do texto de Las Casas foi publicada em Frankfurt. Era ilustrada com uma série de 17 gravuras de Theodor de Bry que mostravam as mais horrendas crueldades descritas no livro. Atormentados, mutilados e mortos, os índios de De Bry eram figuras modernas do mártir. A matança retratada lembrava o massacre dos inocentes, as torturas lembravam as dos santos, o sofrimento, o de Cristo flagelado, humilhado e crucificado. Estas imagens eram um grito distante de qualquer exotismo etnográfico e desempenharam um papel essencial em criar uma imagem repelente da América²⁴².

A publicação da obra de Las Casas juntamente com as gravuras de De Bry era uma extensão da guerra de imagens entre protestantes e católicos em meio às disputas religiosas, “[...] Elas respondiam a outra série de 29 gravuras publicadas em 1587 na Antuérpia (cidade que se tornara um bastião católico) por Richard Verstegan com o título [...] [teatro de crueldades dos heréticos de nosso tempo]”²⁴³. As imagens mostravam “[...]os atos violentos cometidos por protestantes na Inglaterra, nos Países Baixos e na França”²⁴⁴, sendo um chamado à vingança contra os protestantes bárbaros e cruéis²⁴⁵.

No contexto das guerras religiosas, que também eram conflitos políticos, a ostensividade da violência do outro lado desempenhava um papel essencial. Se para os católicos tais retratos eram parte natural das hostilidades, os protestantes, que em geral hesitavam mais em manipular imagens, os consideravam constrangedores. Daí a manobra de Moggrode e De Bry para substituir por índios os protestantes reformados e apontar a violência “ali” para mostrar a toda a Europa as abomináveis crueldades perpetradas pelos católicos espanhóis²⁴⁶.

As imagens de De Bry consolidaram a *Leyenda Negra* mais que os textos de Las Casas, demonstrando o apelo das gravuras que já haviam sido editadas na edição latina e alemã de *La Historia del Mondo Nuovo*, de Girolamo Benzoni, publicada em Frankfurt em 1594, 1595 e 1596²⁴⁷.

Como podemos notar, os livros são editados com base nas preferências e interesses das questões mercadológicas. Por este ângulo, o estudo das obras deve seguir “[...] o mesmo curso

²⁴¹CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.201.

²⁴² Ibidem, p.201.

²⁴³ Ibidem, p.202.

²⁴⁴ Ibidem, p.203.

²⁴⁵ Ibidem, p.202-3.

²⁴⁶CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.203.

²⁴⁷ Ibidem, p.203.

que o das sociedades, que hoje põe mais ênfase nas relações do que em taxonomias, e mais em contextualizações dinâmicas do que em tabelas de classificação”²⁴⁸.

No Brasil, as imagens de Theodor de Bry foram estudadas por diversos autores ao longo do século XX. A obra muito conhecida de Ronald Raminelli, *Imagens da Colonização*, analisa como Theodor de Bry vinculou as imagens da América “a interesses afetivos, financeiros e políticos, pois [...] era um ativista contra o domínio espanhol no novo Mundo”²⁴⁹, uma vez que, para ele, a “coleção pretende ainda incentivar a colonização protestante do novo continente e arranhar a hegemonia espanhola na Europa. As atrocidades denunciadas comprovam a incapacidade dos católicos, sobretudo dos ibéricos, de lançar as sementes do cristianismo em territórios além-mar”²⁵⁰. Raminelli defende que De Bry objetivava denunciar, através das imagens, a guerra, a antropofagia, o barbarismo, e mostrar que os protestantes eram “os verdadeiros enviados de Deus e promotores da cristianização”²⁵¹, e que deveriam “reverter a selvageria e implantar no novo território uma ‘civilização’”²⁵².

Segundo Thereza Baumann, os volumes de De Bry tinham a função de estimular o comércio, a colonização e a difusão do cristianismo no Novo Mundo, “o objetivo era a publicação de textos que sensibilizassem Elizabeth I a decidir-se não só por uma participação ativa nos projetos de expansão atlântica retomando o projeto da Virgínia, interrompido em 1588, mas também tornar familiar aos europeus a presença dos ingleses em terras americanas. E, sobretudo, difundir a ‘verdadeira’ religião”²⁵³, no caso, a protestante.

Janice Theodoro, por sua vez, encontra nas imagens algo mais do que a crítica à violência dos conquistadores espanhóis perante os indígenas. Para ela, a coleção revela “o conteúdo responsável pela caracterização do grande debate teológico instaurado nessa época, a partir do qual se constitui um novo projeto político que irá caracterizar o pensamento moderno”²⁵⁴. O estudo da obra, fruto do século XVI, revela “a circunstância em que o homem, em consonância com a sua natureza, percebe-se livre, portanto capaz de interferir na vida política por intermédio de uma filosofia moral”²⁵⁵. Segundo a estudiosa, este é o tema central da obra, que não pretendia apenas criar uma imagem da América, mas produzir uma

²⁴⁸ CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 257.

²⁴⁹ RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.60.

²⁵⁰ Ibidem, p.60.

²⁵¹ Ibidem, p.60.

²⁵² Ibidem, p.60.

²⁵³ BAUMANN, Thereza B., *As “Grandes Viagens” da família De Bry*. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da universidade federal do Rio de Janeiro.p.15. <http://www.ifcs.ufri.br/humanas/0036.htm>.

²⁵⁴ THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações, In:KARNAL, Leandro, NETO, José Alves de Freitas (org.) *A Escrita da Memória - interpretações e análises documentais*, São Paulo, 2004, p.99-100.

²⁵⁵ Ibidem, p.95.

“escrita” visual capaz de “expressar os dilemas do pensamento moderno, especialmente o que dizia respeito à relação entre política e filosofia moral”²⁵⁶. Outro ponto forte mencionado pela autora é a crítica à intolerância²⁵⁷ entre os homens, uma vez que os conquistadores “para De Bry estavam mais preocupados em matar, destruir e dominar do que em combater os costumes bárbaros e a idolatria especialmente”²⁵⁸.

O aperfeiçoamento da imagem do índio americano do século XVI foi dada por Theodor de Bry. Ele, muito mais detalhista do que um editor comum, delineava suas gravuras para torná-las fascinantes. Todos os corpos que representava seguiam as convenções neoclássicas europeias da época²⁵⁹. Sua obra reforçava “seu propósito de não querer dizer mais que a ‘verdade’, sendo que as gravuras servem como prova dessa ‘história verídica’”²⁶⁰.

Todavia, a mesma imagem é usada em diferentes momentos, uma vez que “naquela época, ainda não se considerava um demérito copiar ideias ou composições alheias”²⁶¹. As reincidências das ilustrações levaram à construção de uma imagem da América de homens nus, ferozes e antropófagos.

Os mesmos frontispícios são usados com enunciados diferentes. Séries completas de imagens se integram dentro de contextos que não têm nenhuma relação entre si, além daquele que une como parte de um mesmo conjunto. Emprega, por exemplo, o mesmo frontispício para Staden e Léry. Os dois textos, mesmo sendo diferentes, têm como objeto em comum os costumes dos povos brasileiros. Usa-o, ainda, para ilustrar a sétima parte – a viagem de Ulrich Schmidl –, que não descreve nenhuma cena de canibalismo, sendo que a imagem principal do frontispício se refere a esse costume²⁶².

As imagens da América, produzidas por Theodor de Bry, documentam um encontro cultural e as reações europeias sobre ele. Ao analisá-las podemos estabelecer as “diferenças” retratadas sobre o homem americano, o que nos permite atingir as expectativas e dificuldades

²⁵⁶ Ibidem, p. 99.

²⁵⁷ “A palavra tolerância deve ser entendida dentro do contexto da época. Tolerância significa, hoje, respeito às diferenças, ou seja, uma cultura deve respeitar a outra supondo que nenhuma delas é a expressão de uma verdade absoluta. Já no século XVI tolerar significa admitir um mal menor para evitar um mal maior, ou seja, existia, para os cristãos, uma verdade maior, universal, em razão da qual era possível fazer concessões resguardando, sempre, o princípio básico.” Ver THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações, In: KARNAL, Leandro, NETO, José Alves de Freitas (org.) A Escrita da Memória – interpretações e análises documentais, São Paulo, 2004, p.105.

²⁵⁸ THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações, In: KARNAL, Leandro, NETO, José Alves de Freitas (org.) A Escrita da Memória - interpretações e análises documentais, São Paulo, 2004, p.104-5.

²⁵⁹ ZIEBEL, Zinka. *A representação iconográfica*. In: Terra de Canibais. Porto Alegre:Ed. Universidade UFRGS, 2002. p.99.

²⁶⁰ Ibidem, p.99.

²⁶¹ GOMBRICH, E.H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 2013, p.212.

²⁶² ZIEBEL, Zinka. *A representação iconográfica*. In: Terra de Canibais. Porto Alegre:Ed. Universidade UFRGS, 2002. p.102.

enfrentadas no século XVI na Europa²⁶³.

Num nível mais profundo, estas imagens podem ter ainda mais para nos revelar sobre o Ocidente. Muitas imagens aqui examinadas representaram o outro como uma inversão do eu. Se a visão do outro é mediada por estereótipos e preconceitos, a visão do eu implicada pelas imagens é ainda mais indireta. Contudo, oferece precioso testemunho, se ao menos pudermos aprender como lê-las. O que as pessoas num determinado lugar e tempo vêem como “sub-humano” nos revela muito a respeito da maneira como elas vêem a condição humana²⁶⁴.

As imagens das populações encontradas na América tornaram-se constante nas artes visuais, “nos painéis e nas iluminuras, os nativos tomaram a forma de personagens bíblicos ou ganharam feições do tradicional homem selvagem”²⁶⁵. A preocupação comum em revelar a figura do indígena para a Europa construiu imagens que não diferenciavam suas características físicas²⁶⁶.

O problema evidencia-se nos elementos que distingue os americanos dos europeus. O ilustrador certamente deve ter sido confrontado com uma série de problemas. O emprego no texto da fórmula *ex negativo*, por exemplo, ou a contínua comparação com elementos da realidade europeia tornavam difíceis a concretização de imagens. Além disso, deve considerar-se que a cor avermelhada, dada como característica do americano, só era possível de demonstrar em manuscritos, nos quais as ilustrações eram pintadas à mão, mas não nos impressos em preto e branco. A única maneira de caracterizar o habitante do Novo Mundo era através de atributos e de atividades que o associavam a um círculo cultural distinto²⁶⁷.

Para diferenciar os personagens nas imagens, que em geral eram em preto e branco, os gravadores recorriam a detalhes de penas nas vestimentas e na diferenciação das armas usadas,²⁶⁸ criando-se assim um índio “padrão” para representar todos os habitantes, perpetrando até hoje a construção de um estereótipo de uma civilização homogênea.

Compreender os atributos do americano similares aos dos corpos europeus, que seguiam a tradição renascentista da época, não desconsideram a importância do estudo dessas imagens. Deve-se ter em mente que a reprodução não poderia ser diferente, uma vez que “o

²⁶³GUILHOTI, Ana Cristina. A Imagem visual. Descoberta, conquista e museificação da América (séculos XVI e XVII). Revista da USP, N° 12, p.31.

²⁶⁴BURKE, Peter. Testemunha ocular: História e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.173-4.

²⁶⁵RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.158-9.

²⁶⁶GUILHOTI, Ana Cristina. A Imagem visual. Descoberta, conquista e museificação da América (séculos XVI e XVII). Revista da USP, N° 12, p.31.

²⁶⁷ZIEBEL, Zinka. A representação iconográfica. In: Terra de Canibais. Porto Alegre:Ed. Universidade UFRGS, 2002. p.89.

²⁶⁸ ZIEBEL, Zinka. A representação iconográfica. In: Terra de Canibais. Porto Alegre:Ed. Universidade UFRGS, 2002. p.91.

que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência. [...] Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos”²⁶⁹. Não conseguimos representar aquilo que não conhecemos, já que no século XVI, “a cultura a que pertenciam lhes propiciava diferentes experiências e capacidades visuais bem como lhes fornecia estruturas conceituais distintas das nossas”²⁷⁰, e para que um novo elemento fosse introduzido, deveria se fazer uso do que era conhecido, sendo a partir das similitudes e da negação das mesmas que se construiu o americano.

No século XVI os habitantes do Novo Mundo despertaram a curiosidade do europeu. O estado natural em que foi encontrada a América facilitou a identificação, ora positiva, devido à “naturalidade” da população que se contrapunha à civilização do velho mundo, identificada por pensadores da época como corruptora, e ora negativa, devido à violência endêmica da guerra, e pelos costumes denominados bárbaros que os aproximavam de seres demoníacos²⁷¹. As imagens que consolidaram a percepção sobre o indígena foram construídas de acordo com o interesse dos colonizadores. Segundo Ronald Raminelli, tais concepções não são unicamente provenientes de seculares e religiosos, mas deve muito também à filosofia e teologia ocidental²⁷².

As gravuras sobre o canibalismo foram amplamente divulgadas. Podemos observar uma gravação em madeira que circulava na Alemanha, cerca de seis anos após a chegada dos portugueses no Brasil, no ano de 1500. Nela identificamos pedaços de um corpo pendurado, enquanto que na parte superior esquerda há braços sendo devorados. A cena demonstra os outros participantes em ações comuns, conversando, amamentando, e a inserção do ato de canibalismo neste ambiente transmite ao espectador a impressão de um costume frequente. A prática do canibalismo realmente fazia parte de algumas tribos encontradas, como por exemplo, os homens tupinambás que comiam a carne de seus inimigos em alguns rituais, conforme descreveram viajantes do século XVI. Entretanto, a cena, ao transparecer uma prática corriqueira, ajuda a formar estereótipos sobre esses povos²⁷³.

²⁶⁹ MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2003, p.27.

²⁷⁰ BAXANDALL, Michael. *Padrões de Intenção: a explicação histórica dos quadros*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006, p.159.

²⁷¹ GUILHOTI, Ana Cristina. A Imagem visual. Descoberta, conquista e museificação da América (séculos XVI e XVII). *Revista da USP*, N° 12, p.32.

²⁷² RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.164.

²⁷³ BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.159.



Gravura alemã em madeira mostrando canibais brasileiros, c.1505. BayerischeStaatsbibliothek, Munique²⁷⁴.

Outra gravura, esta de Theodor de Bry, interessante para analisarmos o processo de formação do imaginário sobre América e a presença dos referenciais medievais, encontra-se abaixo. As imagens, que se baseavam nos relatos de viajantes, tinham acréscimos de elementos próprios da cultura europeia. Como podemos perceber, não encontramos nos relatos seres demoníacos, mas esta era uma forte discussão do velho continente no período em questão. Desta maneira, De Bry resolve retratar seres malignos atacando os tupinambás, que tomados por esses demônios, atacam os europeus. O conteúdo da imagem se completa, “o leitor tomaria conhecimento dos costumes exóticos, dos rituais de canibalismo, e, imediatamente os relacionaria com as práticas demoníacas”²⁷⁵, a intervenção facilitaria a apreensão do expectador no momento em que as bruxas e os demônios permeavam a imaginação europeia.

²⁷⁴BURKE, Peter. Testemunha ocular: História e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.158.

²⁷⁵RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.65-6.



Theodor de Bry, sec. XVI Stapleton Collection/ Corbis/ Latinstock²⁷⁶.

Através da obra de Theodor de Bry podemos entender os debates seiscentistas. Como afirma Baxandall, analisar a intenção de uma obra suscita problemas como “até onde poderemos penetrar na estrutura das intenções de pintores que viveram em culturas ou períodos históricos distantes do nosso”²⁷⁷, e como “saber se conseguiremos provar ou validar em algum nível nossas explicações”²⁷⁸. Por conseguinte, não temos por finalidade desvendar aquilo que de fato pensava De Bry ao produzir suas imagens, uma vez que a maneira como as pessoas pensavam no século XVI, suas expectativas, e a maneira que utilizavam para explicar suas pinturas é muito diferente da maneira como as explicamos hoje²⁷⁹. O que propomos é compreender como “cada cultura também favorece determinados tipos de desenvolvimento cognitivo em grandes grupos da população. Viver numa cultura, crescer e aprender a sobreviver é passar por um aprendizado perceptivo específico. Aprendemos hábitos e capacidades de discriminação que influem no modo de lidar com os novos dados que a

²⁷⁶Disponível em: http://www.editoraajs.com.br/pnld2015/conexao_historia/livros/Hist1/His01PC_miolo/VOL-1/Chis1-25G/index.html

²⁷⁷BAXANDALL, Michael. Padrões de Intenção: a explicação histórica dos quadros. São Paulo, Companhia das Letras, 2006, p.157.

²⁷⁸Ibidem, p.157.

²⁷⁹Ibidem, p.161.

sensação oferece ao espírito”²⁸⁰. Desta forma, tencionamos perceber como De Bry estava circunscrito em um momento político e religioso, e de que maneira comunicou os impasses de seu presente, enunciando uma discussão por meio de suas gravuras.

²⁸⁰BAXANDALL, Michael. Padrões de Intenção: a explicação histórica dos quadros. São Paulo, Companhia das Letras, 2006, p.160.

CAPÍTULO III

A ANÁLISE DAS IMAGENS DE THEODOR DE BRY NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os livros didáticos atuais estão repletos de ilustrações que parecem concorrer em busca de espaço com os textos escritos. Frente a esta crescente demanda visual, percebemos a ineficiência das imagens em relação ao ensino e ao diálogo com o conteúdo ensinado. Partindo deste problema, nos dispusemos a analisar as imagens de Theodor de Bry encontradas nas obras didáticas do 7º ano do Ensino Fundamental. Dentre os objetivos, buscaremos demonstrar como tais imagens são utilizadas no ensino de História, além de observar qual a função das ilustrações em relação ao texto que as acompanham, bem como em que medida contribuem para o aprendizado e para o desenvolvimento crítico do aluno, examinando quais seriam outras possibilidades para o uso das mesmas imagens.

Para tanto, dividimos este trabalho em três tópicos: imaginário, antropofagia e encontro entre europeus e ameríndios. Tal divisão não está ancorada necessariamente na cronologia, tampouco há uma delimitação estanque em relação aos temas, outrossim, a eleição se deu de forma a facilitar o entendimento e o desenvolvimento do texto, à medida que as imagens foram encontradas no nosso objeto de estudo, o livro didático.

Nas últimas décadas, o uso variado de fontes nas aulas de história possibilitou constantes debates e avaliações por parte de professores e pesquisadores do ensino da disciplina. Esta mudança no livro didático vem gerando discussões sobre como trabalhar o imenso arcabouço de possibilidades que se encontra à disposição dos alunos e professores, juntamente ao questionamento sobre sua importância no aperfeiçoamento do ensino.

Para nós, historiadores, “o documento atinge valor pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade”²⁸¹. Esta é a afirmação que deve sustentar nossa pesquisa, uma vez que as imagens disponíveis no material didático devem ser meios que permitam indagar sobre sua produção, enxergando nelas características que levem a compreender a época, a sociedade e as questões políticas²⁸² em que estavam inseridas. Tais caminhos são, muitas das vezes, complexos, como afirma Jacques Le Goff: “[...] as reais dificuldades de adaptação às chamadas inteligências jovens, criaram um

²⁸¹KARNAL, Leandro. Tatsch, Flávia Galli. *A memória evanescente*. IN: O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009 Editora Contexto, 2008, p.58.

²⁸²LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições, p. 226.

obstáculo, uma barreira, entre investigação e ensino de história. É necessário abater essa barreira, adotando no entanto todas as precauções que o caso exige”²⁸³.

Portanto, nossa investigação consiste em demonstrar como as imagens são expressão de uma época, e que, portanto, devem ser analisadas de acordo com seu lugar e sua função no sistema da sociedade, bem como em seu conjunto, e não apenas serem consideradas como apetrechos ilustrativos que compõem o material de ensino.

Desta forma, devemos nos perguntar: o que podemos aprender com as imagens de Theodor de Bry? Temos que averiguar seus signos, cientes de que se trata da construção de um Novo Mundo através do olhar de um artista europeu, e, mesmo que isso não invalide a sua utilização como fonte, é necessário “ler” as imagens sempre atentos a esta questão.

[...] assim como todos os viajantes que posteriormente retrataram o novo mundo, possuíam formação e referenciais culturais diversos daqueles dos sujeitos a quem pretendiam retratar. Quando falam dos indígenas, falam também de si. Cabe ao historiador atentar para essa polifonia. Além disso, as imagens são construídas dentro de uma tradição artística, isto é: o pintor não possui o olhar inocente, quando cria tem uma série de esquemas pictóricos e tradições artísticas com as quais, inevitavelmente dialoga. Na prática significa dizer que essas imagens acessam protocolos narrativos que independem da realidade a que busca representar e conhecê-los, ajudando-nos a torná-los mais inteligíveis.²⁸⁴

Ao apresentarmos as possibilidades de verificação, percorremos a esteira proposta por François Hartog em seu texto sobre Heródoto²⁸⁵, no qual descreve como a narrativa “traduz o outro e como faz com que o destinatário creia no outro que ela constrói”²⁸⁶. Segundo este historiador, construir o *outro* é dizê-lo como diferente e isso só é possível quando os dois compartilham um mesmo sistema, para que a diferença possa ser significativa para quem vê.

Estabelecidas as diferenças inicia-se a retórica da alteridade, segundo a qual não existem mais dois diferentes, mas simplesmente eu e meu inverso. Logo, este é o recurso presente nas narrativas de viagens, nas utopias e nas construções de imagens sobre a América.

O “Novo” Mundo só é construído a partir dos referenciais já existentes para que se torne inteligível ao receptor, por este motivo, no nosso objeto de estudo encontramos a diferença e a inversão, a comparação e a analogia desenvolvidas por Hartog.

A intenção da pesquisa é compreender a diversidade da representação das imagens e

²⁸³LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições, p. 197.

²⁸⁴AMANCIO, K. Apontamentos sobre a história dos índios na arte brasileira. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB, 2017, p.2.

²⁸⁵HARTOG, François. O espelho de Heródoto. Ensaio sobre a representação do Outro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

²⁸⁶Ibidem, p.228.

sua relação com os projetos coloniais. Neste sentido, centramos a pesquisa nas imagens veiculadas pelo material didático demonstrando como procedia o europeu ao produzir as imagens da América, uma “[...] *collage* de vários fragmentos de origem diversa, ou seja um índio ‘brasileiro’, junto ao símbolo infalível de América, o papagaio, tendo como pano de fundo uma cidade europeia [...]”²⁸⁷.

Na Europa dos séculos XVI e XVII emergiam debates protagonizados por La Boétie, Montaigne, Botero e outros pensadores da época a respeito de conflitos e violência dentro e fora do continente. Isto posto, ao analisar as imagens produzidas para as *Grands Voyages* não podemos esquecer que não são apenas imagens ilustrativas, mas um documento que revela as demandas de seus séculos embasadas por uma filosofia moral, segundo Janice Theodoro²⁸⁸.

Quando nos dispomos a buscar na análise das gravuras questões do tempo de sua produção, não procuramos - como já elucidamos no primeiro capítulo- desvendar a intenção do autor que as produziu. Primeiro porque não podemos penetrar na estrutura das intenções de De Bry e, segundo que, mesmo que quiséssemos, não conseguiríamos provar ou validar nossas explicações²⁸⁹.

Acreditamos que Theodor de Bry e os artistas e receptores do século XVI percebessem as imagens de formas distintas de nós, “[...] porque a cultura a que pertenciam lhes propiciava diferentes experiências e capacidades visuais bem como lhes fornecia estruturas conceituais distintas das nossas”²⁹⁰. No entanto, o que valida essa pesquisa é que cada tipo de cultura possibilita na população múltiplos desenvolvimentos cognitivos;

Viver numa cultura, crescer e aprender a sobreviver é passar por um aprendizado perceptivo específico. Aprendemos hábitos e capacidades de discriminação que influem no modo de lidar com os novos dados que a sensação oferece ao espírito. E como a mágica dos quadros- isto é, fazer marcas numa superfície plena para sugerir a tridimensionalidade- solicita muito de nossas expectativas e de nossas inferências visuais, ela também é bastante susceptível a diferenças na bagagem cultural do observador que, sob outros aspectos, seriam marginais.²⁹¹

Portanto, estudar imagens produzidas em tempos passados e que ainda hoje são grandemente utilizadas no ensino de História nos proporciona o aprofundamento sobre o tipo

²⁸⁷ZIEBEL, Zinka. Terra de Canibais. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002ZIEBEL, p.90-1.

²⁸⁸THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações. IN: Karnal, Leandro. NETO, José Alves de Freitas.(Org.) *A escrita da memória; interpretações e análises documentais*. Instituto Cultural Banco Santos, 2004, p.117.

²⁸⁹BAXANDALL, Michael. “Introdução: Linguagem e explicação”. *Padrões de Intenção: a explicação histórica dos quadros*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006,p.157.

²⁹⁰Ibidem, p.159.

²⁹¹Ibidem, p.160.

de conhecimento que estamos construindo e como eles têm lido imagens que tocam em questões atualmente ainda presentes e discutidas em nossa sociedade, como violência, alteridade, imaginário e estereótipos. Uma vez que, como afirma Janice Theodoro,

Beleza e tragédia constituíram esse momento de transição para a modernidade. A América possuía uma população de oitenta milhões de habitantes, e após meio século de convívio com os europeus restavam apenas 3,5 milhões. Infelizmente, *perfeição e destruição* são elementos correlatos de uma mesma estrutura mental. Os artífices europeus haviam transformado todo o continente, realizando nele a maior obra de criação: um *mundo novo*.²⁹²

Devemos nos perguntar, seguindo o título desta dissertação, qual “Novo Mundo” as imagens de Theodor de Bry estão construindo no ensino de História na atualidade?

3.1 Imaginário

Como bem apresentou Edmundo O’Gorman, a América foi inventada mesmo antes de ser “descoberta”. Essa afirmação nos faz percorrer o primeiro caminho sobre as análises das gravuras de Theodor de Bry no ensino de História, ao demonstrar como, segundo os livros didáticos nos sugerem, esta terra já estava presente no imaginário ocidental, levando-nos a uma reflexão para além do “descobrimento” geográfico²⁹³.

A imagem da qual partem nossos estudos, está presente em dois livros: *Projeto Apoema*²⁹⁴, ao final da Unidade 4 *As sociedades coloniais na América*, como proposta de exercício sob o título *Agora é com você*. A mesma imagem aparece também no livro *História Sociedade e Cidadania*²⁹⁵, Unidade 10 *A formação do Estado Moderno*, no capítulo 10: *As grandes navegações*.

²⁹²THEODORO, Janice. *Colombo: entre a experiência e a imaginação*. IN: América Barroca: temas e variações. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992 p.48.

²⁹³ Ibidem, p.41.

²⁹⁴MOCELLIN, Renato. *Projeto Apoema história 7/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo*. 2º edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

²⁹⁵BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História sociedade e cidadania*, 7º ano, 3º edição, São Paulo: FFTA, 2015.

AGORA É COM VOCÊ

Professor, as respostas desta seção encontram-se no Manual do Professor.

- 1 Leia o texto, observe a imagem e depois responda às questões.

Existia todo um universo lendário imaginado pelos espanhóis e portugueses na América. Este mundo fabuloso era repleto de fontes mágicas, montanhas e ilhas encantadas, riquezas inesgotáveis, abundância alimentar, monstros incríveis e vários outros tipos de encantamentos. [...]



Théodore de Bry. *Alegoria da viagem de Fernão de Magalhães*, 1590. Gravura.

Quando os europeus (especialmente ibéricos, pioneiros na exploração americana) chegaram à América, esta já havia sido dominada por suas fantasias, seus desejos, limitações e recalques. A América foi sonhada muito antes de ser descoberta, não como América, mas como continuidade do paraíso terreal. [...]

Cleber Cristiano Prodanov.
A conquista do Peru. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p. 11-12.

Imagem²⁹⁶

Concentramo-nos então em examinar qual o significado dado à palavra “imaginado”, “fantasia” e “paraíso terreal” presentes no texto, e qual relação mantêm com a imagem escolhida de Theodor de Bry. Procuramos estabelecer, através da observação da figura, como a América foi construída por intermédio do imaginário europeu. Os cronistas, artistas e editores contemporâneos aos “descobrimentos” não reproduziram somente o que viram, mas buscaram expressar também conceitos morais e doutrinários a partir de um universo desconhecido, mas que já estava presente em seu cotidiano²⁹⁷.

²⁹⁶MOCELLIN, Renato. Projeto Apocrita história 7/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2º edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2015,p.260.

²⁹⁷THEODORO, Janice.*Colombo: entre a experiência e a imaginação*. IN: América Barroca: temas e variações. São Paulo:Editora Nova Fronteira, 1992, p.48.

Cabral toma posse das terras brasileiras

Animados pelo sucesso de Colombo, os reis espanhóis financiaram outras expedições, entre as quais cabe destacar a primeira viagem de circum-navegação, iniciada por Fernão de Magalhães e completada por Sebastião del Cano (1519/1522); comprovou-se, assim, a esfericidade da Terra. Essa expedição durou três anos e foi bastante atribulada, morrendo grande parte da tripulação.



Alegoria sobre a viagem de Fernão de Magalhães. Theodor de Bry, século XVI. Esse quadro de Theodor de Bry representa o navegador português Fernão de Magalhães (ao centro), que iniciou a primeira viagem ao redor do mundo. Note que ele foi pintado de maneira heroica, enfrentando sozinho monstros, sereias e outros seres imaginários. Perceba também que o artista pintou à esquerda um anjo (note o círculo de luz em torno de sua cabeça), guiando a embarcação por caminhos seguros. Se, por um lado, a gravura desvela as crenças e a religiosidade da época, por outro, registra indícios da ciência aplicada às viagens de longa distância; repare nos instrumentos de navegação, como o astrolábio, próximos de Fernão de Magalhães.

Animado com o lucro da viagem de Vasco da Gama, o rei de Portugal, D. Manuel, decidiu enviar outra expedição às Índias, a fim de firmar o comércio português com o Oriente.

Imagem 2²⁹⁸

Como podemos observar, a mesma imagem é utilizada de maneira diferente neste livro. Aqui ela aparece sobre o título *Cabral toma posse das terras brasileiras*, mesmo que se trate de uma imagem que remete à viagem de Fernão de Magalhães, este que não esteve no Brasil. Ela acompanha um texto que exalta as viagens europeias, o sucesso de Colombo e o financiamento dos reis espanhóis de expedições como a de Fernão de Magalhães. O trecho que explica a imagem refere-se a ela como um quadro, o que é um erro, pois se trata de uma imagem feita para a coleção *Grands Voyages*. Mas, assim como no primeiro livro, este

²⁹⁸BOULOS JUNIOR, Alfredo. História sociedade e cidadania, 7º ano, 3ª edição, São Paulo: FFTA, 2015, p.212.

também discorre sobre “imaginário”, acrescentando “crenças e religiosidades” e “ciências”. São estes, portanto, os temas que guiaram nossa pesquisa.

Após o descobrimento, os europeus que chegaram ao além-mar encantaram-se com a vegetação e com os sinais da proximidade do Paraíso Terrestre. “Os aventureiros encontraram aqui indícios de um mundo há séculos presente na literatura de viagem e aproximaram o novo continente das fronteiras conhecidas pelo imaginário europeu”²⁹⁹. Monstros, sereias, seres exóticos e montanhas de ouro eram as maravilhas da América, os europeus que aqui chegaram tentavam organizar esse novo local com os conhecimentos que possuíam sobre seu continente, unindo realidade à fantasia.

O que mais exercia fascínio sobre os homens da Idade Média, mesmo que estas referências venham de tempos mais antigos, era a busca por um paraíso terrestre e a ideia de uma idade de ouro que segundo Jacques Le Goff, “não estão para diante, no futuro, mas para trás, no passado, e se procura reencontrá-los num *millenium* utópico não é em vista de um horizonte futuro mas enquanto retorno ao que está para trás”³⁰⁰. E esta procura por aquilo que ultrapassa a realidade é denominado por Le Goff como *mirabilis*³⁰¹, que quer dizer, algo que está totalmente inserido no cotidiano sem que haja indagações sobre ela, ou seja, está totalmente presente em uma sociedade que caminha para o racional³⁰², sem haver necessariamente uma dissonância entre os conceitos.

“As grandes viagens dos séculos XV e XVI foram também uma abundante fonte de fantasmas de todos os gêneros, uma fábrica do fantástico e do maravilhoso. Elas revelam (ou pretendem revelar) a existência daqueles seres monstruosos que os homens da Antiguidade,

²⁹⁹RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.137.

³⁰⁰ LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições 70, p.24.

³⁰¹ [...] A primeira é que, quanto a mim o termo me parece muito bem escolhido. O “maravilhoso”: trata-se em primeiro lugar de saber o que é que entendemos por maravilhoso e de compreender, em segundo lugar, como é que os homens da Idade Média entendiam e exprimiam aquilo a que nós hoje chamamos maravilhoso. No ocidente medieval havia um termo correspondente. Em ambiente culto era de uso corrente na Idade Média o termo *mirabilis*, que tinha mais ou menos o mesmo sentido do nosso adjetivo. Contudo, há que sublinhar que os *clérigos da Idade Média*, se quisermos ser precisos, não dispunham de uma categoria mental, literária, intelectual, que seja exactamente sobreponível àquilo a que nós chamamos o maravilhoso. Ao nosso “maravilhoso” corresponde mais o plural *mirabilia*. Se se pode portanto reconhecer uma continuidade de interesse entre a Idade Média e nós por um mesmo fenómeno a que chamamos “o maravilhoso”, deve notar-se que, onde nós vemos uma categoria- uma categoria do espírito da literatura-, os homens cultos da Idade Média e os que dela recebiam a sua própria informação e formação viam sem dúvida, um universo- e isto é muito importante-, mas um universo de objectos, uma coleção mais que uma categoria.[...] os *mirabilia* não são naturalmente apenas coisas que o homem pode admirar com os olhos; originariamente há, porém, esta referência ao olho que me parece importante, porquanto todo o imaginário pode organizar-se à volta desta ligação a um sentido, o da vista, e em torno de uma série de imagens e metáforas que são metáforas visivas. [...]LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições 70, p.17-8.

³⁰² LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições 70, p.26.

da Idade Média e da primeira modernidade procuravam”³⁰³. Nesta passagem, Adauto Novaes nos remete à imagem que estudamos, em meio à viagem de Fernão de Magalhães, estão representados os seres lendários que habitavam o Oceano que busca desbravar. Ao mesmo tempo que traz à tona seres fantásticos, demonstra muito bem a fusão representada pela imagem junto ao símbolo de uma das maiores expressões da aplicação da ciência naquele período, que eram as caravelas, as armas e o domínio das técnicas de navegação. O que nos parece claro na imagem é como a ciência está no centro da época, mas ainda é influenciada pelas crenças vindas da antiguidade, assim como pela religiosidade medieval, não tendo havido uma ruptura entre os períodos, mas uma convergência. A imagem nos mostra claramente a continuidade dos pensamentos antigos, medievais e modernos, além do uso da ciência que possibilitou viagens mais longas, com a transposição dos medos que povoavam o imaginário europeu.

Portanto, a palavra “imaginário” que acompanha a gravura escolhida alude ao vínculo entre a Idade Média e o Renascimento, uma ótima oportunidade para demonstrar – diferentemente do que os programas escolares fazem- que existe uma continuidade e não uma ruptura entre esses períodos, “[...] Dado que a Idade Média do século XV é um Outono exasperado, de modo nenhum morto, pelo contrário: de extraordinária vitalidade e de tal modo vivo que continuará profundamente e se manterá presente em pleno século XVI, como bem mostrou Lucien Febvre no seu *Rabelais*”³⁰⁴. Notamos, assim, uma falha neste material que não demonstra essa continuidade, descaracterizando os chamados períodos crepusculares³⁰⁵.

Durante um longo período, a Ásia³⁰⁶ foi sinônimo do maravilhoso e ocupou o imaginário ocidental com seus impérios, reinos, monstros –como arimaspos e blêmios-, paraísos fantásticos e a abundância de ouro e prata. No Novo Mundo, todavia, estas tradições

³⁰³NOVAES, Adauto. *Experiência e destino*. IN: A descoberta do homem e do mundo. NOVAES, Adauto.(Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.11.

³⁰⁴ LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições 70, p.238.

³⁰⁵ HOLANDA, Sérgio Buarque de, *Visão do paraíso: os motivos edênicos da colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.188.

³⁰⁶ “Cipango é uma ilha a leste, em alto-mar, muito grande. Tem mil e quinhentas milhas de extensão. Seus habitantes são brancos, bem-apegoados e educados, idólatras e independentes. A ilha não está sob o domínio de ninguém; é autogovernada. Aí se encontra ouro. Como não é permitido a ninguém, nem mesmo aos pescadores, levá-lo para fora da ilha, eles possuem um depósito enorme desse metal. O palácio do senhor da ilha é muito grande e todo coberto de ouro, tal como são cobertas de chumbo as igrejas do Ocidente. Todos os vãos das salas são preenchidos de ouro, bem como as paredes, o chão e as janelas. Não se pode avaliar essa fortuna! Nesta ilha pescam-se pérolas rosadas em grande quantidade, redondas, grandes, muito rosadas, muito mais caras do que as brancas. Encontram-se também pedras preciosas. O tesouro desta ilha é fabuloso.” Pólo, Marco. *Viagens de Marco Pólo: Il Milione*; São Paulo; Clube do Livro, 1989, p.117.

sofreram mudanças na América³⁰⁷, adquirindo novas características singulares relacionadas às expectativas dos colonizadores, mas a questão econômica ainda estava presente, e o ouro e a prata foram importantes para alimentar o imaginário europeu na busca pelo Novo Mundo³⁰⁸.

[...] Relativamente pouca importância é dada ao lugar geográfico específico- o oceano Atlântico- onde se passa a aventura. Não obstante, a fixação da terra prometida numa ilha ocidental contraria interpretação eclesiástica canônica, que associava o paraíso ao confim do Oriente. Tal localização ocidental é incomum e sugere a existência de um sincretismo cultural que paulatinamente iria consolidando a imagem do inexplorado oceano Tenebroso como espaço de prodígios e mistérios. No encontro do paraíso terrestre atlântico mesclam-se, certamente, heranças Greco-romanas e antigas sagas celtas (Jardim das Hespérides, Ilhas dos Bem-aventurados, paraíso de Avalon) com tradições cristãs. Mas esses sincretismo não deve surpreender o leitor. Sabe-se que as fontes pagãs, adaptadas a causas cristãs, exerceram papel fundamental na sistematização do conhecimento imaginário do remoto durante o Medievo. O principal problema é outro: a localização atlântica do paraíso atesta que a utopia é geograficamente transferível e que, uma vez abandonada seu *locus* originário, é capaz de adquirir novas características e funções.³⁰⁹

A busca pelas terras prometidas encontra sua origem nos textos fundadores do Paraíso Cristão. Sabemos que nenhuma iconografia que alude ao Paraíso é gratuita, e que todas estavam repletas de significações, devendo ser lidas por meio de códigos religiosos, sem negar, no entanto, a especificidade e autonomia das imagens³¹⁰.

O primeiro desses textos é a evocação do jardim do Éden no Gênesis (2, 8-17). Ali é dito que Deus “fez crescer do solo toda a espécie de árvores formosas de ver e boas de comer [...]. um rio saía do Éden para regar o jardim e de lá se dividia para formar quatro braços [...]. Iahweh deus tomou o homem e o colocou no jardim do Éden para cultivar e guardar”. Essa evocação, muito sóbria, enriqueceu-se progressivamente ao longo dos séculos, primeiro pela literatura hebraica, depois por empréstimos dos autores gregos e latinos. Ezequiel (47, 12), especialmente, retorna a imagem do jardim do éden maravilhosamente irrigado, onde a árvore da vida germinava no centro de uma vegetação luxuriante, e o situa sobre uma montanha rodeada por um muro de pedras preciosas. Na esteira da visão de Ezequiel, o Apocalipse atribuído a São João coloca também no interior da Jerusalém celeste, um “rio de água da vida, brilhante como cristal” e

³⁰⁷ “Propõe chamá-la América, em 1507. O nome do lugar nasce do desejo de superar o âmbito lendário, instaurado pela suposição da existência utópica de ilhas e passagens, pela descoberta da terra firme e pelo encontro de um continente habitado. Enfim, pela compreensão de um fato novo. Além do atlântico tudo era lenda, e, por isso, os testemunhos dos viajantes passam a adquirir foro de verdade e as imagens que suscitam são tidas como evidências.” BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.18.

³⁰⁸ GIUCCI, Guillermo. Viajantes do Maravilhoso: o Novo Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.12.

³⁰⁹ Ibidem, p.36.

³¹⁰ DELUMEAU, Jean. O que sobrou do paraíso? São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.17.

“árvores da Vida que frutificavam doze vezes” (22,1-2).³¹¹

De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, “essa psicose do maravilhoso não se impunha só a singeleza e credulidade da gente popular”³¹². A concepção de que do “outro lado do Mar Oceano se acharia, senão o verdadeiro Paraíso Terreal, sem dúvida um símile em tudo digno dele, perseguia, com pequenas diferenças, a todos os espíritos”³¹³, e os faziam crer que em um novo hemisfério estariam as realizações de seus sonhos. Tais pensamentos foram avivados por imagens que trazem estampadas o “desejo” dos europeus.

A partir do século XV, principalmente nos Países Baixos germânicos, onde De Bry havia se exilado das perseguições religiosas que sofria, os artistas passaram a se preocupar mais com as feições humanas, a paisagem, os objetos cotidianos, os animais, as flores e os contornos das cidades, estilo que ficou conhecido, desde Erwin Panofsky como *ars nova* dos Países Baixos, ou seja, o aparecimento do mundo exterior nas pinturas, principalmente pelo uso da perspectiva, sobretudo nas obras de Jan van Eyck³¹⁴, e que podemos ver também na imagem produzida por De Bry, estilo que confere maior realidade à obra.

Nosso editor preocupa-se em todas as suas obras com a proporcionalidade e a posição das figuras, que são minuciosamente estudadas e conseguem transmitir expressão e movimento, demonstrando uma comprovação de sua atenção às novas técnicas desenvolvidas no período³¹⁵, e que, mesmo com a limitação criada pelo uso do talho doce, consegue impactar os observadores. Podemos observar também que as imagens se desenvolvem a partir do centro. Neste caso, o navegador e o avanço da ciência, ficando as demais figuras subordinadas a este eixo de rotação, definindo-se como parte do todo³¹⁶, marcando um padrão para que o observador aprenda a forma “correta” de ver o mundo³¹⁷.

É importante ressaltar que Theodor de Bry seguia a religião protestante, e suas imagens manifestam claramente dita vertente. Como afirma Jean Delumeau, “em terra protestante, a prioridade não era descrever em detalhes os lugares paradisíacos, mas incitar o

³¹¹ DELUMEAU, Jean. O que sobrou do paraíso? São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.33-4.

³¹² HOLANDA, Sérgio Buarque de, *Visão do paraíso: os motivos edênicos da colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.184.

³¹³ Ibidem, p.184.

³¹⁴ DELUMEAU, Jean. O que sobrou do paraíso? São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.138.

³¹⁵ “[...]É bem provável que Albrecht Dürer tenha sido o inventor do modelo disponível na época para tentar solucionar ao mesmo tempo a postura e o movimento, o contorno e a proporção.” BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.57.

³¹⁶ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.5.7

³¹⁷ THEODORO, Janice. *Colombo: entre a experiência e a imaginação*. IN: América Barroca: temas e variações. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992, p.21.

desejo da alegria perfeita e indicar o caminho –de fé e de virtude- para alcançá-la”³¹⁸. As imagens protestantes do período buscavam uma “sobriedade” a propósito do Paraíso, pois, para eles, a curiosidade a respeito das terras americanas desviariam seus crentes do caminho da salvação, por isso preferiam ilustrações que ao invés de focarem nas virtudes das terras prometidas, mostrassem a necessidade da conversão, servindo assim ao propósito da catequese, caro tanto à esfera protestante como à católica.

Durante muito tempo as ilhas da geografia alegórica serviram de estímulo ao expansionismo mercantil, conquistador e colonizador dos ibéricos, assim como vimos no texto que acompanha a segunda imagem. A partir do sucesso das navegações, estas começaram a ser financiadas pelos grandes reinos europeus com a intenção de aumentar suas riquezas, lucros e o número de fiéis em meio às Reformas. Expressão da imagem que escolhemos é a materialização da curiosidade relacionada à figura do navegante com o expansionismo ultramarino, a descoberta do quarto continente, e a conquista da América, tudo como símbolo do poder dos reinos ibéricos sobre a ciência, as terras, os mares, as lendas e as crenças, a religião e o destino de seus povos³¹⁹.

[...]De fato, esta geografia imaginária reflete as fantasias do centro projetante. Se no sonho do ordenamento racional homérico sobrevivem marginais os monstros inconquistáveis, como ocorre na *Odisséia*, na peregrinação de São Brandão a visão paradisíaca retrata, com suas imagens de abundância e justiça, o desejo de cancelamento da miséria e da injustiça que afetavam segmentos descontentes da sociedade medieval. No primeiro exemplo mencionado, o mundo de “fora” simboliza pânico, instabilidade e barbárie; no segundo, anuncia estabilidade, abundância e felicidade. Mas em ambos os casos o remoto ao centro projetante assume o caráter de área prodigiosa “em si”, de região espacial e temporalmente autônoma da estratégia cultural e retórica que a engendra. O maravilhoso sustenta-se num sistema de oposições: reside na diferença, no contrário ao conhecido, no inaudito.³²⁰

Em momentos em que nossos documentos oficiais sobre ensino, como a Lei 11.645 e o PCN Pluralidade Cultural, que nos incentiva a uma educação que não seja eurocêntrica, devemos nos perguntar quais são as possibilidades de discutir esta primeira visão sobre a América, e como ela repercutiu na construção de nossa História, de nossa identidade, e se há, ainda, influência desta visão nos dias atuais.

Em que consiste, afinal, a dimensão vaga do imaginário? O estudo da imagem apreende das obras o seu caráter de representação mental e não de representação do mundo. A

³¹⁸ DELUMEAU, Jean. O que sobrou do paraíso? São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 411.

³¹⁹ GIUCCI, Guillermo. Viajantes do Maravilhoso: o Novo Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.52-3.

³²⁰ Ibidem, p.65.

dimensão do imaginário não é considerada aqui como ocorrência exclusiva do discurso artístico. Todos os documentos apresentam ao historiador sua cota de imaginário, à medida que este dirige sua atenção para o teor simbólico neles contidos e não somente para o que reproduzem. Na qualidade de testemunhas do Novo Mundo, essa imagem foi vista pelo público do século XVI como princípios de realidade, por isso não se pode menosprezar o papel desempenhado pelas primeiras imagens gravadas por De Bry que manipulam e mesclam livremente as informações a cerca das viagens de diversas procedências, construindo uma verdade visual que incide nas publicações posteriores e em nossa maneira de formular a visão sobre a América.

A nosso ver, a função do ensino se centra em desconstruir aquilo que nos vem sendo imposto há centenas de anos. Até hoje encontramos livros falando de descobrimento. Em vista disso, quando iremos pensar que esta terra já era habitada e que as pessoas que aqui estavam já tinham uma história para ser contada e que não foi vista, mas simplesmente adequada ao imaginário europeu? E, devemos nos questionar se na atualidade enxergamos estas populações, ou ainda continuamos pautados no imaginário europeu? Vivemos ainda diante de um mundo que nos escapa?

Assim sendo, ao estudarmos o período da chegada do europeu à América “contrapomos ao *universo sensível* (repleto de argumentos emocionais), tipicamente medieval, um *universo inteligível*, dominado pela experiência empírica e pelo entendimento (repleto de argumentos matemáticos)”³²¹. E percebemos que o imaginário caracteriza as transformações ocorridas entre os séculos XIV e XVI, servindo como elemento fundador à empresa colonial que se manifesta como resultado de uma política econômica, e, principalmente, como forma de uma estrutura mental³²², comprovando que o período das navegações não foi marcado somente pelo pensamento moderno. A imagem, portanto, traz vestígios da mentalidade medieval e renascentista, propiciando-nos “*reconhecer*, concomitantemente, a convenção da *veracidade* e da *fantasia* ou *imaginação*”³²³. Temos clareza de que esta visão era compartilhada entre os contemporâneos daquele período, fazendo parte de um mesmo sistema conceitual que nos possibilita a “compreensão histórica de uma época”³²⁴, e, pois, esta deveria ser a função da imagem no livro didático, e não apenas a de um adereço ilustrativo. Como bem vimos, as gravuras não são utilizadas para

³²¹ THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações. IN: Karnal, Leandro. NETO, José Alves de Freitas.(Org.) *A escrita da memória; interpretações e análises documentais*. Instituto Cultural Banco Santos, 2004, p.51-2.

³²² Ibidem, p.65.

³²³ Ibidem, p.41.

³²⁴ Ibidem, p.41.

questionar o período estudado e sua produção, uma vez que em nenhum dos livros que analisamos tais imagens vêm acompanhadas de informações sobre o autor ou a obra da qual foram retiradas.

Outro ponto fundamental que a imagem nos permite explorar, o que não é feito em nenhum dos livros didáticos, é sobre o universo marcado pela imaginação e pelas razões das descobertas. Desse modo, podemos demonstrar o convívio intercultural estabelecido na América ao trabalharmos que a veracidade não deve ser o único pilar a sustentar o estudo da História, pois devemos analisar relatos literários, crônicas e pinturas, uma vez que, como afirma Tzevan Todorov;

[...] um fato pode não ter acontecido, contrariamente às alegações de um cronista. Mas o fato de ter podido afirmá-lo, de ter podido contar com a sua aceitação pelo público contemporâneo, é pelo menos tão revelador quanto a simples ocorrência de um evento, a qual, finalmente, deve-se ao acaso. A recepção dos enunciados é mais reveladora para a história das ideologias do que sua produção; e quando um autor comete um engano ou mente, seu texto não é menos significativo do que quando diz a verdade; o que importa é que o texto possa ser recebido pelos contemporâneos, ou que seu produtor tenha acreditado nele. Nessa perspectiva, a noção de “falso” é não pertinente.³²⁵

A possibilidade de conduzir o entendimento de como um fato é recebido em sua época, sendo ele verdadeiro ou não, é tão importante para o estudo do período, e vem de encontro com as demandas atuais, podendo ser ensinado, por exemplo, com esta imagem produzida a centenas de anos. Trata-se de uma oportunidade de relacionar épocas diferentes, o que muitas vezes não é bem vista em nosso ofício, mas é um recurso interessante para que conquistemos a atenção do aluno.

É neste afã de uma nova possibilidade para o ensino que aludimos à Michel de Montaigne, que nos falou há tanto tempo e que é ainda tão atual;

[...] os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram. Gostaria que ele corrigisse essa prática e que desde o início, segundo a capacidade do espírito que tem em mãos, começasse a pô-lo na raia, fazendo-o provar, escolher e discernir as coisas por si mesmo. Ora abrindo-lhe o caminho, ora deixando-o abrir. Não quero que só o preceptor invente e fale: quero que, quando chegar a vez de seu discípulo, o escute falar. Sócrates e mais tarde Arcenislau mandavam primeiramente seus discípulos falarem, e só depois lhes falavam. *Obestplerumqueiis, quidiscerevolunt, auctoritaseorum, quidocent*. [A autoridade dos que querem ensinar é, no mais das vezes, nociva para os que querem aprender.] É bom que o faça trotar à sua frente para avaliar a sua andadura e avaliar até que ponto deve se pôr em seu nível para adaptá-lo à sua força. Senão respeitamos esse equilíbrio, estragamos tudo. [...] Regurgitar a comida tal como

³²⁵ TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.64.

engolimos é sinal de sua crueza e de indigestão: o estômago não fez seu trabalho se não mudou o estado e a forma do que lhe foi dado a digerir. Nosso espírito só se move sob a influência de outro, ligado e vinculado ao bom prazer das fantasias alheias, servo e escravizado à autoridade da linguagem de quem lhe ensinou. Tanto nos submeteram às andanças que já não temos os passos soltos: nosso vigor e nossa liberdade se extinguiram. [...]³²⁶

Sobre interpretar e analisar as imagens que acompanham os livros que estão disponíveis para as séries finais do ensino fundamental do Estado de São Paulo, acreditamos que sua função, como material didático, seja orientar uma interpretação profunda das gravuras, para que sejam utilizadas como instrumento de estudo.

3.2 Antropofagia

Ao final ao século XVI o imaginário já não desempenhava papel central na conquista da América, marcando a transição do desconhecido ao revelado, levando à proliferação das imagens sobre as populações nativas.

As imagens que selecionamos aparecem junto a textos que se referem à antropofagia³²⁷. As cenas de canibalismo estão entre os temas que mais despertaram a curiosidade do europeu e que preenchem várias páginas dos livros didáticos. Para este estudo escolhemos três imagens distintas presentes nesses materiais, e que são utilizadas para demonstrar aos alunos os “costumes” das populações indígenas nos séculos XV e XVI. Tais gravuras se encontram, originalmente, na *Americae Tertia Pars* de Theodor de Bry, que ilustra a “descoberta” do Brasil, e são acompanhadas dos textos de Jean de Léry e Hans Staden, ambos viajantes que estiveram nestas terras.

Michel de Certeau afirma que “o olho está a serviço de uma ‘descoberta do mundo’”³²⁸, e é por meio dele que aguçamos nossa curiosidade, constatação que, no século XVI, possibilitou o sucesso das imagens sobre as populações ameríndias, e é o que nos

³²⁶ MONTAIGNE, Michel. Os ensaios: uma seleção. São Paulo; Companhia das Letras, 2010, p.92

³²⁷ Antropofagia é a ação de comer carne humana, o que entre humanos é também conhecido como canibalismo. A antropofagia era praticada em rituais esotéricos como forma de quem come incorporar as qualidades do indivíduo que é comido, como a bravura e a coragem de um guerreiro derrotado [...] Canibalismo é a característica, particularidade ou condição de um canibal, ou seja, aquele que pratica o ato de comer um ser vivo da mesma espécie. O termo canibalismo surgiu por causa de uma comunidade indígena que habitava a região do Caribe, e que realizava rituais onde a carne humana era consumida. Durante a exploração do espanhol Cristóvão Colombo à região, os espanhóis ficaram aterrorizados com esta prática e deram o nome de “*canibales*” (em referência à região do Caribe) aos índios. Os atos canibais são muitas vezes considerados sinônimos dos antropofágicos, no entanto, o canibalismo não pode ser entendido como um sinônimo pleno de antropofagia. <https://www.significados.com.br>

³²⁸ CERTEAU, Michel de. *Etnografia*. In: A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.230.

possibilita hoje encontrá-las para o apoio do ensino sobre a América. E, afinal, o que a curiosidade sobre o Novo Mundo teve e tem a nos oferecer sobre o conhecimento do *outro*?

Antes de nos aprofundarmos nas análises de cada uma das imagens selecionadas, devemos chamar a atenção para como foi configurada a “produção/reprodução da realidade” comum aos artistas dos séculos XVI e XVII e, conseqüentemente, ao nosso produtor Theodor de Bry. Os corpos pintados em suas obras são semelhantes aos padrões artísticos europeus³²⁹ do período. Uma vez que o editor não havia estado nas terras que hoje chamamos Brasil, suas impressões baseavam-se em relatos de viajantes e, mesmo que fosse ele também um viajante, as referências nas quais se embasava para trazer o “novo” para a Europa deveriam se apoiar no conhecimento que possuía, juntamente a seus contemporâneos, sobre as imagens da Idade Dourada, das florestas selvagens, de Adão e Eva, da mitologia e da antropofagia medieval, já que para desvendar o desconhecido há a necessidade de se partir do familiar³³⁰.

Outro ponto a ser destacado é que, diferentemente das primeiras imagens sobre antropofagia presente nas cartas de Vespúcio, que demonstram o gosto pela carne humana como promotor do canibalismo, os textos de Jean de Léry e Hans Staden, no qual as gravuras de De Bry se baseiam, demonstram a existência de um ritual de execução, preparação e consumo da carne³³¹.

Quando pensamos nos povos indígenas, pensamos em estereótipos e, muitos deles, como vamos perceber, se originaram nessas imagens que aparecem e são utilizadas nos livros didáticos sem questionamentos, tidas como expressão da realidade nos primeiros séculos da chegada do europeu à América. As imagens produzidas nesse período nos mostram o índio maléfico, idólatra e canibal, exótico, domesticado, selvagem e indomável, que não poderia ser contido e por isso, necessitava da catequização para conferir-lhe civilidade.

A imagem que construímos do indígena vem, isto posto, deste período, e os livros atuais, ao oferecerem uma abordagem sem discussões, apenas como ilustração da realidade, colaboram para que dada construção mental se perpetue, mesmo cinco séculos depois

Se quiserdes agora figurar um índio, bastará imaginardes um homem nu, bem conformado e proporcionado de membros, inteiramente depilado, de cabelos tosqueados como já expliquei, com lábios e faces fendidos e enfeitados de ossos e pedras verdes, com orelhas perfuradas e igualmente

³²⁹ No retábulo de Gand aberto, nas duas extremidades de sua parte superior, aparecem Adão e Eva em grande formato. Na época, esses nus causaram sensação por seu realismo e sua verdade. Eles marcaram realmente a “invenção do corpo” na pintura do hemisfério norte. Mas essa figuração dos primeiros pais deve ser situada em seu contexto religioso, isto é, na história da redenção, à qual todo o políptico de Saint-Bavon é consagrado. DELUMEAU, Jean. *O que sobrou do paraíso?* São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.180.

³³⁰ BAYONA, Yobenj A.C. *Imago Gentilis Brasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença*. Niterói, 2004. Tese de doutorado, Universidade federal Fluminense, p.323,

³³¹ Ibidem, p.323.

adornadas, de corpo pintado, coxas e pernas riscadas de preto com o suco de genipapo, e com colares de fragmentos de conchas penduradas ao pescoço. Colocai-lhe na mão seu arco e suas flechas e o vereis retratado bem garboso ao vosso lado. Em verdade, para completar o quadro deveis colocar junto a esses tupinambás uma de suas mulheres, com o filho preso a uma cinta de algodão e abraçando-lhe as ilhargas com as pernas. Ao lado deles ponde ainda um leito de algodão feito com rede de pescaria e suspensa no ar. E acrescentai o fruto chamado ananás, que mais tarde descreverei e que é um dos melhores da terra.³³²

As imagens, pois, integram uma percepção que se desvincula do imaginário sobre a busca pelo paraíso perdido como explicação da realidade, e começam a reconhecer uma diferença em relação ao seu referente europeu. A América se tornará o espaço habitado pelo paganismo e pela idolatria, um novo local para a projeção dos “demônios” do velho mundo, exercendo, assim, um papel na demonologia da Europa³³³.

Nesta pesquisa buscamos compreender como editores e artistas que, em grande parte tiveram contato com os indígenas apenas através das narrativas de viajantes, foram influenciados não apenas por tais relatos, mas também pela formação artísticas e pela conflituosa situação política e religiosa pela qual passava a Europa. Também tentamos apreender como Theodor de Bry produziu suas imagens para representar os habitantes da América. Para tanto, retomamos o conceito de “luta de representações” de Roger Chartier, demonstrando sua importância, ao passo que permite que um grupo imponha suas concepções e valores como certos e únicos. Entendemos que as imagens que estudamos foram desenvolvidas desta maneira, fixando o modelo dos habitantes do Novo Mundo. Mas, e hoje, como elas são lidas pelos nossos estudantes? Os estereótipos continuam sendo reforçados ou eles conseguem perceber, através do material de ensino, as questões referentes ao nosso objeto?

É importante ressaltar que a curiosidade pela América fervilhava na Europa seiscentista e, maior que o interesse pelas crônicas, era o entusiasmo pelas representações iconográficas³³⁴. Theodor de Bry, um grande conhecedor destes relatos, conseguiu produzir imagens detalhadas sobre Novo Mundo e elas representam “[...] os debates teológicos, as disputas religiosas e os estereótipos [...]”³³⁵ que inseriram os tupinambás no imaginário europeu.

³³² LÉRY, Jean. Viagem à Terra do Brasil. São Paulo, Livraria Martins Editora, p.107.

³³³ SOUZA, Laura de Mello e. Inferno atlântico: demonologia e colonização; séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.41.

³³⁴ ZIEBEL, Zinka. Terra de Canibais. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002, p.113.

³³⁵ RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.123.

As imagens 3 e 4 trazem um ritual de pajés tupinambás, encontrada em dois livros: *História Sociedade e Cidadania*³³⁶, na unidade 3; *A formação do Estado Moderno*, no capítulo 11 *América: astecas, maias, incas e tupis*, e no livro *História nos dias de hoje*³³⁷, no capítulo 9: *O Brasil antes de Cabral*.



Imagem 3³³⁸

³³⁶ BOULOS JÚNIOR, Alfredo, *História sociedade e cidadania*, 7º ano/ Alfredo Boulos Júnior- 3º Edição, São Paulo: FTD, 2015.

³³⁷ CAMPOS, Flávio de. *História nos dias de hoje*, 7º ano/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. 2º edição. São Paulo: Leya, 2015.

³³⁸ BOULOS JÚNIOR, Alfredo, *História sociedade e cidadania*, 7º ano/ Alfredo Boulos Júnior- 3º Edição, São Paulo: FTD, 2015, p.240.

Adivinhe quem vem para o jantar

Depois de uma espera que poderia durar meses, o prisioneiro era levado até o centro da aldeia. O pajé (o *xamã* dos Tupi) comandava a celebração vestido com um manto de penas de guará, uma ave de plumagem vermelha.

Após as rezas e as danças, a última fala do prisioneiro, de acordo com os relatos de Jean de Léry:

– Comi teu pai e matei teus irmãos. Comi tantos homens e mulheres tupinambás que nem posso dizer-lhes os nomes. E fiquei certos de que para vingar a minha morte meus irmãos irão comer tantos Tupinambá quanto puderem agarrar.

Amarrado, mas com as mãos livres para jogar pedras nas mulheres que o insultavam, o prisioneiro recebia um golpe certo na nuca. A seu lado, uma enorme fogueira e guerreiros tupinambás festivamente pintados.

O corpo era levado para o fogo. A carne, depois de assada, seria cortada com precisão e dividida entre os integrantes da tribo. As mais velhas eram reservadas as partes mais macias, a língua, os miolos e a barrigada, que seriam comidas depois de fervidas.

Para acompanhar o banquete, o cauim, uma espécie de cerveja de milho, e muitas danças e comemorações.

CONTEXTO O manto, denominado pelos Tupinambá *guará abacu* e *assoyane*, é composto de uma complexa trama de fibra de plantas e algodão, na qual são inseridas penas vermelhas do guará e azuis e amarelas da araruna. Atualmente, existem apenas seis exemplares de mantos de penas, todos em museus europeus. Embora não seja possível precisar sua origem (coletores e datas), presume-se que foram levados para a Europa entre os séculos XVI e XVII.

Manto tupinambá (*guará abacu*). Trama de algodão e envira com penas de guará e araruna, século XVI. MUSEU NACIONAL COPINHAGUE DINAMARCA

Este exemplar foi levado à Europa entre 1637 e 1644 pelo então governador de Pernambuco, Maurício de Nassau, e presenteado ao rei da Dinamarca.

CONTEXTO O termo "tupinambá" provavelmente significa "o mais antigo". Deste grande grupo faziam parte, entre outros: Tamoio, Temiminó, Tupiniquim, Potiguara, Tabajara, Caeté, Amoipira, Tupinã. Esse povos dominavam grande parte do litoral no século XVI.

O manto era usado pelos Tupinambá em rituais de antropofagia. No centro do círculo, estão representados três pajés trajando manto, cinto e diadema de penas.

Dança com o manto Tupinambá, Theodore de Bry. Gravura, 1592.



Imagem 4³³⁹

As imagens acima mostram um ritual indígena. No centro da figura temos as personagens que conduzem esse ritual, os chamados pajés. Eles vestem um manto que aparece em destaque nas duas imagens, incentivando a compreensão da pintura como um retrato da realidade. A cena mostra movimento, pois o nosso olhar é dirigido de forma circular da direita para a esquerda. Os índios que compõem a roda não se diferem entre si e a posição na qual se encontram revelam submissão aos pajés que estão no centro e se destacam tanto pelos trajes quanto pelos movimentos. Conhecendo o texto de Léry, do qual se originou a figura, podemos

³³⁹ CAMPOS, Flávio de. História nos dias de hoje, 7º ano/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. 2ª edição. São Paulo: Leya, 2015, p.183.

entendê-la como tentativa de mostrar ao receptor uma hierarquia estabelecida pela “fé” existente entre esses povos.

A imagem 3 vem acompanhada de um texto, que a descreve como um ritual de cura dos doentes. O segundo material, imagem 4, por sua vez, relaciona a prática à antropofagia, mostrando os pajés dançando com instrumentos e vestimentas que, de acordo com o livro, são característicos do ritual canibal. Como sabemos, as imagens podem, e foram, utilizadas para representar vários episódios. No entanto, o que nos chama atenção nelas é a forma como são empregadas ainda hoje. Nenhum dos livros explica, de forma atual e pertinente, o que é um pajé, por exemplo. Não citam qual sua função e relação com as populações indígenas, ou seja, apresentam referências sobre esta importante figura a partir de uma visão cristã europeia.

O livro que relaciona a imagem à antropofagia, faz sob o título “Adivinha quem vem para o jantar?”, o que denota um tom jocoso em relação ao ritual. O trecho que acompanha a imagem não possui referência, não se sabe de onde foi extraído, apenas é citado o relato segundo Jean de Léry. Mas quem é Léry? Porque ele se pronuncia sobre o ritual de antropofagia, e qual sua relação com a imagem? Tais questões não podem ser respondidas a partir do conteúdo oferecido pelo livro, pois esse apenas traz uma página com texto, gravura e curiosidades sobre a época.

Todas as imagens que elegemos para esse tópico expressam as inovações nas técnicas de gravuras, que formam imagens com movimento, agrupadas, criando a sensação de proximidade da realidade nos europeus³⁴⁰. A terceira imagem selecionada demonstra uma disputa entre duas etnias diferentes e se encontra nos seguintes livros: *História para nosso tempo*³⁴¹, na Unidade 3: *História e Cultura indígena*, capítulo 9 *Os povos indígenas no início da colonização* e no *História.doc*³⁴², na Unidade 4: *Sociedades ameríndias e conquista europeia*, no capítulo 11, *A sociedade Tupinambá em Pindorama*.

³⁴⁰ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.40.

³⁴¹ BERUTTI, Flávio. História para nosso tempo: 7º ensino fundamental/ Flávio Berutti- Curitiba: Positivo, 2015.

³⁴² VAINFAS, Ronaldo. História.doc. 1º edição, São Paulo: Saraiva, 2015.

Rituais de guerras e antropofagia

Entre os traços culturais mais importantes dos povos tupis destacava-se o hábito de guerrear, o que transformava as batalhas em uma rotina constante. O relacionamento entre os povos indígenas acontecia de diferentes maneiras: entre várias aldeias o intercâmbio era pacífico, com diversas trocas, inclusive de bens materiais; havia, também, aqueles que lutavam com frequência.

Alguns estudiosos consideram que essas guerras eram motivadas pela disputa de determinados territórios, em especial aqueles com maior abundância de recursos. Para outros, no entanto, a guerra correspondia a uma espécie de ritual, que servia para os mais bravos se destacarem por meio da captura e do sacrifício de seus opositores.

O principal fator de incentivo dos conflitos era o sentimento de vingança: para um guerreiro, voltar à aldeia vitorioso, com o inimigo capturado ou morto, era a principal forma de vingar os antepassados que tinham sido vencidos por esse mesmo inimigo. Essa razão fazia com que as guerras fossem intermináveis, assim como seus rituais de antropofagia.

Os cronistas europeus narravam com horror os rituais de antropofagia, em que os nativos matavam e ingeriam a carne de seus prisioneiros. Esse costume não estava relacionado aos hábitos alimentares. Era mesmo um ritual de múltiplos significados, um jeito, por exemplo, de incorporar a bravura e as virtudes do opositor vencido.

Nem todos os povos indígenas, porém, praticavam a antropofagia.



Gravura de Theodore de Bry localizada na obra *Duas viagens ao Brasil*, de Hans Staden. Publicada em 1557.

Imagem 5³⁴³



Atividade

- Qual é o elemento da cena retratada ao lado que mais chama a sua atenção? Justifique sua resposta.

Usando canoas, tamoios e temiminós combatem na Guanabara. Gravura de Theodore de Bry, de 1564. Acervo Histórico da Marinha, Vincennes, França.

Imagem 6³⁴⁴

As imagens 5 e 6 apresentam uma cena de guerra entre diferentes etnias. A quantidade de indígenas impressiona. Estão dentro de pequenas canoas e utilizam arcos como armas.

³⁴³ BERUTTI, Flávio. História para nosso tempo: 7º ano: ensino fundamental, Curitiba: Positivo, 2015, p.176.

³⁴⁴ VAINFAS, Ronaldo. História.doc, 7º ano1 edição, São Paulo: Saraiva, 2015, p.199.

Analisando a cena percebemos que os representantes do lado direito contam com a ajuda de dois europeus, que são os únicos a utilizarem armas de fogo. Na pintura não há feridos, apenas três homens na água, mas não conseguimos identificar se estão nadando ou se afogando. O combate, que está em primeiro plano, acontece na água e ao fundo vemos as aldeias construídas em meio à natureza. Toda a atenção se concentra na quantidade de indígenas e nos seus arcos, estando os europeus praticamente camuflados entre eles.

Ao ressaltar as lutas entre os nativos as imagens reforçam uma visão selvagem e agressiva do indígena, indicando a guerra como algo inerente a esses povos e na sua relação com o europeu³⁴⁵. Para afirmar tais preceitos, os cronistas³⁴⁶ relatam que nessas guerras não há regras e “[...] massacrar mulheres e crianças, morder e atingir os inimigos nos pontos fracos”³⁴⁷ são meios válidos para alcançar a vitória.

As cenas de guerra entre os nativos multiplicavam-se nos primeiros relatos de viagem publicados na Europa a partir de meados do século XVI. Na coleção “Grandes viagens”, ilustrada e editada por Theodor de Bry, há inúmeras imagens dedicadas às batalhas entre os nativos. Os brancos também aparecem no meio dos confrontos, portando e disparando armas de fogo. [...]. O gosto pela guerra é seguramente um dos principais elementos bárbaros americanos.³⁴⁸

No livro *História para nosso tempo*, a imagem vem acompanhada de texto sob o título *Rituais de guerra e antropofagia*. De acordo com o trecho, a guerra tinha como objetivo a vingança ou a conquista de territórios com maior abundância de recursos, ambos valores europeus. Qual era o significado de “vingança” para os povos daquela época e de “mais recursos”? Estamos lendo um texto e vendo uma imagem feitos para demonstrar, como concluem, que as guerras eram intermináveis, assim como seus rituais de antropofagia. Já no segundo livro, a imagem vem acompanhada apenas da pergunta sobre o que mais chamou a atenção nela, não havendo nenhuma relação com os textos presentes na página. Como

³⁴⁵ CUNHA, Manuela Carneiro da. “Imagens de Índios no Brasil: O século XVI” In: *Estudos Avançados*, 4 (10), p.94.

³⁴⁶ Finalmente, falando dos índios diz: “e assim como são muitos, permitiu Deus que fossem contrários uns dos outros, e que houvesse entre elles grandes ódios e discórdias porque se assim não fosse os Portuguezes não poderiam viver na terra, nem seria possível conquistar tamanho poder de gente”. GANDAVO, Pero de Magalhães. *História da província Santa Cruz tratado da Terra do Brasil*. São Paulo: Editora Obelisco, 1964,p.13. São pressionados por adversário de todos os lados. Ao norte, seus vizinhos são uma tribo de selvagens chamados Guaitacás. São seus inimigos. Seus adversários ao sul são os Tupiniquins; os que vivem em direção ao interiores das terras são chamados Carajás; pero deles, na serra, vivem os Guainás, e, entre estes, vive mais uma tribo, a dos Marajás, que os perseguem continuamente. Todas essas tribos guerreiam entre si, e quando alguém captura um inimigo, ele é comido. STADEN, Hans. *Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 2010, p.135.

³⁴⁷ RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 57.

³⁴⁸ Ibidem, p.59.

podemos ver, o livro atesta as suposições de Léry:

Os nossos tupinambás tupiniquins seguem o costume de todos os selvagens que habitam esta quarta região do mundo, que se estende por mais de duas mil léguas desde o estreito de Magalhães, a cinquenta graus na direção do Pólo Ártico. Sustentam uma guerra sem trégua contra várias nações desse país porém seus mais encarniçados inimigos são os indígenas chamados *margaiá* e os portugueses, a eles aliados e a que denominam *pêros*. Do mesmo modo não se limitam os margáias a retribuir-lhes esses sentimento, mas odeiam os franceses, amigos dos tupinambás. Os selvagens se guerreiam para conquistar países e terras uns aos outros, porquanto sobejam terras para todos; não pretendem tão pouco enriquecer-se com os despojos dos vencidos ou o resgate do prisioneiro. Nada disso os move. Confessam eles próprios serem impelidos por outro motivo: o de vingar pais e amigos presos e comidos, no passado, do modo que contarei no capítulo seguinte. E são tão encarniçados uns contra os outros que quem cai no poder do inimigo não pode esperar remissão³⁴⁹

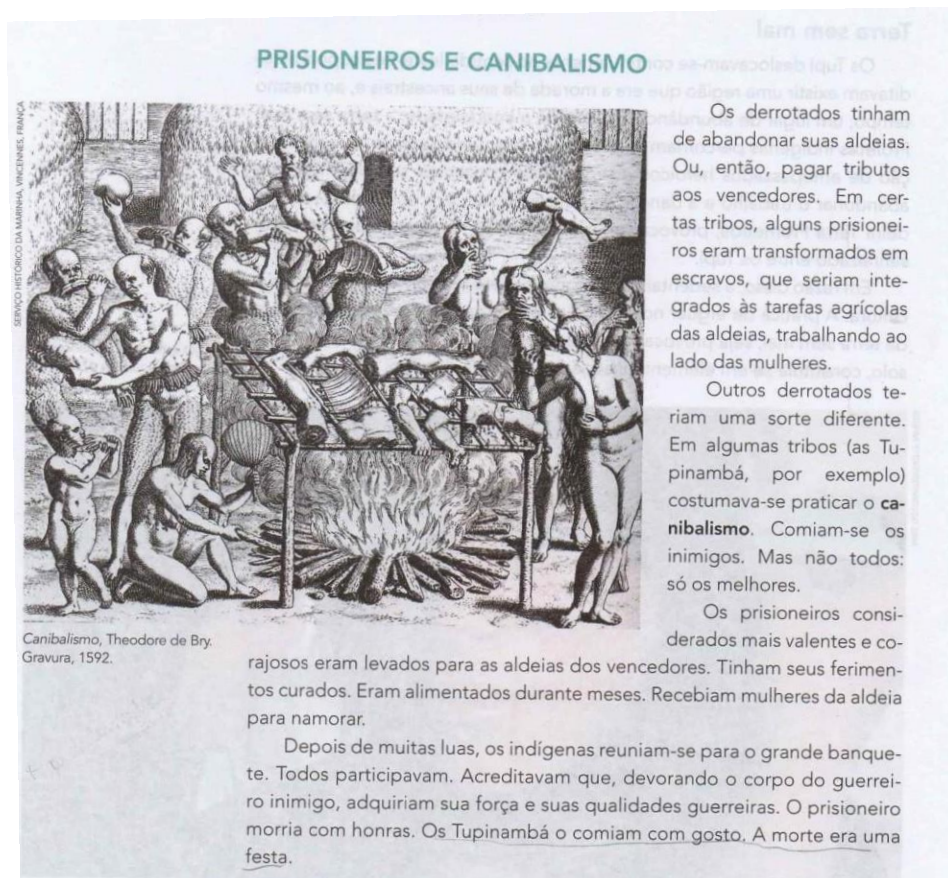
A última gravura mostra o cozimento de partes humanas pelos indígenas. Tal imagem foi encontrada em 3 livros: *História nos dias de hoje*³⁵⁰, no capítulo 9: *O Brasil antes de Cabral*, no material *Projeto Apoema*³⁵¹, na Unidade 3: *Culturas da Ásia, África e América* no capítulo 15 *Os nativos do Brasil* e também no *Projeto Teláris*³⁵², na Unidade 3: *Trabalho*, capítulo 8: *Os indígenas e o começo da colonização*.

³⁴⁹ LÉRY, Jean. Viagem à Terra do Brasil. São Paulo, Livraria Martins Editora, p.178-9.

³⁵⁰ CAMPOS, Flávio de. História nos dias de hoje, 7º ano/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. 2º edição. São Paulo: Leya, 2015.

³⁵¹ MOCELLIN, Renato. Projeto Apoema. História 7/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2º edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

³⁵² AZEVEDO, Gislaine. Projeto Teláris. História: ensino fundamental 2/ Gislaine Azevedo, Reinaldo Seriacopi. 2º edição. São Paulo: Ática, 2015.

Imagem 7³⁵³

A gravura, mostra a cena de um moquéem no qual os indígenas estão assando a carne humana e comendo-a. Na imagem há a presença de homens, mulheres e crianças. O costume antropofágico foi relatado por diferentes cronistas da América. À medida que o público leitor se sentia curioso por estas notícias de “homens selvagens que comiam seus semelhantes” tais imagens tomam o lugar das gravuras da literatura fantástica e tornam-se constantes e cada vez mais detalhadas – é chamado de imagem teatralizada- especialidade do nosso editor. O anseio pelas ilustrações explica o fato do livro de Hans Staden, que foi aprisionado pelos tupinambás, ser tão impactante na Europa³⁵⁴. As xilogravuras do livro em questão foram feitas por ou sob a orientação de Staden. As imagens cheias de detalhes foram refeitas por Theodor de Bry, que as converteu em cenas mais impressionantes.

As imagens de De Bry enfatizam o canibalismo ritual, descrito por Léry e Staden, exaltando a bravura dos guerreiros nativos. O editor evidencia a dramaticidade dos rituais e

³⁵³ CAMPOS, Flávio de. História nos dias de hoje, 7º ano/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. 2º edição. São Paulo: Leya, 2015, p.182.

³⁵⁴ STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2010, p.8-9.

“[...] acentua o caráter demoníaco da mutilação, carrega o tema de aspectos aterrorizantes”³⁵⁵. Mas, diferentemente do que aparece nas gravuras, o texto de Staden e Léry enfatizam o ritual tanto no preparo como na ingestão da carne. “Como é costume deles quando querem comer um homem, preparam uma bebida de raízes que chamam de cauim. Somente depois da festa da bebida é que o matam”³⁵⁶, mostrando que não eram práticas corriqueiras e que elas duravam, muitas vezes, meses³⁵⁷. E complementam afirmando que “para um homem, a honra máxima é capturar muitos inimigos e abatê-los, o que entre eles é muito comum. Ele tem tantos nomes quantos inimigos tiver matado, e os mais nobres entre eles são os que têm muitos nomes³⁵⁸ e que “não fazem isto para saciar sua fome, mas por hostilidade e muito ódio”³⁵⁹, portanto, não pela gula.

³⁵⁵ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.58.

³⁵⁶ STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2010, p.91.

³⁵⁷ Quando trazem para casa um inimigo, os primeiros a bater nele são as mulheres e as crianças. Depois colam neles penas cinzas, raspam-lhes as sobrancelhas, dançam em volta dele e atam-no direto, de forma a não poder fugir. Depois dão-lhe uma mulher, que o alimenta e também se entretém com ele. Se ela recebe um filho dele, criam-no até que fique grande e depois, quando lhes vem á mente, matam-no.[...] Ao juntarem todas as coisas, decidem o momento em que o prisioneiro deverá morrer e convidam os selvagens de outras aldeias para que o visitem, enchem, então, todos os vasos de bebida. Um ou dois dias antes de as mulheres prepararem as bebidas, levam prisioneiro uma ou duas vezes para o descampado entre as cabanas e dançam em torno dele. [...] Assim que todos os que vieram de fora estiverem reunidos, o chefe da cabana lhes dá as boas vindas e diz: “Agora venham e ajudem a comer o vosso inimigo”. Um dia antes de começarem a beber, amarram a muçurana ao redor do pescoço dele e pintam a ibira-pema com a qual o matarão. STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2010, p.161-2.

³⁵⁸ STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2010, p.153.

³⁵⁹ Ibidem, p.157.

A antropofagia na cultura indígena

A antropofagia praticada pelos povos indígenas **fazia parte de sua cultura**, e é sob esse prisma que precisamos compreender o fenômeno. Os indígenas não comiam outros seres humanos porque estivessem com fome ou porque não tivessem comida. Para algumas etnias, comer o corpo de um ente querido constituía um ato de amor: mães e pais, por exemplo, poderiam comer restos mortais de seus filhos.

Outra forma de antropofagia era aquela em que grupos ou povos comiam o corpo de um guerreiro

aprisionado. Esse costume fazia parte de um ritual mais amplo: o prisioneiro poderia viver muito tempo junto ao grupo que o aprisionou, era bem alimentado e chegava mesmo a se casar com uma mulher da aldeia. No dia da execução, aldeias vizinhas eram convidadas para a festa. Por meio dessa morte e da ingestão do corpo do guerreiro, a aldeia vingava simbolicamente os parentes mortos pela aldeia inimiga. Em outros casos, julgavam adquirir a força e a coragem do inimigo ao ingerir partes do corpo do prisioneiro morto.

Preparo de carne humana em episódio canibal, gravura em cobre de autoria de Théodore de Bry que ilustra o livro de relatos da viagem de Hans Staden ao Brasil no século XVI. De Bry nunca esteve na América: fez a ilustração de acordo com o relato de Hans Staden.



Imagem 8³⁶⁰

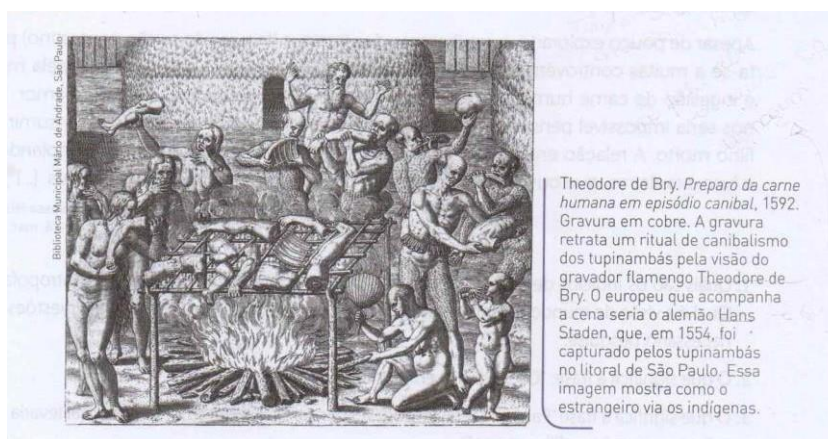


Imagem 9³⁶¹

Nas imagens expostas, vemos que no centro estão as partes humanas sobre o moquém.

³⁶⁰ AZEVEDO, Gislaine. Projeto Telaris. História: ensino fundamental 2/ Gislaine Azevedo, Reinaldo Seriacopi. 2º edição, São Paulo: Ática, 2015, p.166.

³⁶¹ MOCELLIN, Renato. Projeto Apoema. História7º/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2º edição, São Paulo: Editora o Brasil, 2015, p.237.

De um lado mulheres e, do outro, homens. Já no centro, mais ao fundo, Hans Staden desaprovando a cena que testemunha. A figura feminina está presente em todas as imagens de De Bry sobre o canibalismo, assim como nos relatos de Lery e Staden e este fato chama a atenção dos estudiosos do tema. São elas que primeiro golpeiam o inimigo, as que limpam e que têm partes específicas do corpo separadas para comerem. Tal observação pode revelar muito a respeito da preponderância da mulher na preparação da comida e de sua importância nos rituais da aldeia.

Porém, outras explicações sobre o aparecimento delas nos rituais são levantadas. Segundo Ronald Raminelli “a recorrência das mulheres nos festins canibais de De Bry permite concluir pelo emprego de sua imagem como forma de materializar um discurso ou uma visão de mundo”³⁶². Para ele, o feminino expressaria a alteridade do Novo Mundo. Em síntese, o editor-desenhista concebeu as mulheres como expressão da alteridade e “[...] simbolizam o afastamento do ameríndio da humanidade: as idolatrias, a nudez e a antropofagia”³⁶³.

O que podemos perceber nas imagens é a crítica à decrepitude humana, que se revela conforme a carne vai sendo ingerida. Vemos no primeiro plano uma mulher nova com corpo em formas perfeitas, as seguintes vão se tornando cada vez mais velhas, com os seios caídos e com uma quantidade maior de rugas no rosto. Este simbolismo também pode ser percebido com os homens, posto que em primeiro plano há uma criança. Estas transformações biológicas são vistas por Maria de Moraes Belluzzo como “[...] a vitória do *feio* sobre o *belo*, introduzida na imagem como princípios de valorização”³⁶⁴.

Ao enfatizar a participação feminina em suas imagens, Raminelli acredita que De Bry estava influenciado pela “misoginia amplamente difundida no mundo luterano”³⁶⁵, segundo ele “O *Malleus Maleficarum* exerceu uma forte influência sobre o pensamento europeu ao longo do século XVI”³⁶⁶, disseminando a crença de que “[...] a perfídia é mais frequente entre as mulheres que entre os homens”³⁶⁷ e que “toda má índole nada vale quando comparada à malícia de uma mulher, sendo ela inimiga da amizade”³⁶⁸. Consideremos, ainda, que havia

³⁶² RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.97.

³⁶³ Ibidem, p.97.

³⁶⁴ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.59.

³⁶⁵ RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.101.

³⁶⁶ Ibidem, p.101.

³⁶⁷ Ibidem, p.101.

³⁶⁸ Ibidem, p.102.

uma relação entre “[...] as nativas e as feiticeiras européias” uma vez que, segundo ele, “as mulheres canibais possuíam comportamentos e formas físicas semelhantes às das enviadas de Satã”³⁶⁹.

Michel de Certeau também relaciona as nativas às feiticeiras que “[...] dançando e gritando de noite, ébrias de prazer eram devoradoras de crianças”³⁷⁰. Entre os prazeres marginalizados “o mundo selvagem, como o mundo diabólico, se torna Mulher”³⁷¹, representação da maior parte das enfermidades e dos males sociais do período.

Desta relação podemos verificar como a história da América estava diretamente ligada à da Europa, desfazendo a prática de ensino que separa períodos e continentes para serem estudados em momentos distintos, mostrando as conexões existentes entre os povos e lugares, facilitando, desta feita, a compreensão. Desse modo, como aponta Laura de Mello e Souza, haviam dois “[...] movimentos que, distintos na aparência, constituem, na verdade, um único processo: por um lado, a absorção dos ritos e práticas mágicas americanas pela demonologia européia [...]”³⁷² e “[...]a revivescência dos temas ligados ao canibalismo, que jaziam como adormecidos no imaginário ocidental e que ressurgem em representações iconográficas relacionadas à feitiçaria [...]”³⁷³. Novamente, nos deparamos com uma transposição dos mitos e lendas do imaginário europeu para o universo americano.

Léry diferencia em seu texto a atitude feminina da masculina no ritual canibal. Segundo ele, os homens são movidos pela vingança, já, as mulheres velhas, comem para satisfazer a gula e para obterem prazer³⁷⁴, reforçando assim as possíveis comparações entre as índias americanas e as feiticeiras européias.

Ao retratar tais episódios, os europeus almejavam mostrar para a Europa o que era o homem selvagem, ou o homem “primitivo”. Demonstrando que o que é *selvagem* não é o que está fora do alcance do homem, mas o que fica à margem da atividade humana³⁷⁵, reproduzindo, pela imagem da ingestão de carne humana, prática repudiada pelas doutrinas religiosas, que levam o espectador a entender, por analogia, as imagens constituídas no seio

³⁶⁹ RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.18.

³⁷⁰ CERTEAU, Michel de. *Etnografia*. In: *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.232.

³⁷¹ *Ibidem*, p.232.

³⁷² SOUZA, Laura de Mello e. *Inferno atlântico: demonologia e colonização; séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 43.

³⁷³ *Ibidem*, p.43.

³⁷⁴ LÉRY, Jean. *Viagem à Terra do Brasil*. São Paulo, Livraria Martins Editora, p.181.

³⁷⁵ LE GOFF, Jacques. *O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval*. Rio de Janeiro; Edições 70, p.49.

do projeto missionário colonial³⁷⁶

As gravuras estudadas pretendiam incidir sobre o pressuposto de que os americanos eram atormentados pelos espíritos malignos e por isso fazia-se necessária a crença no verdadeiro Deus. Sob essa ótica, os cronistas defendiam suas missões catequizadoras, fossem elas reformadas ou não, como uma tentativa de controlar e excluir os que oferecessem perigo à comunidade sagrada³⁷⁷.

O grande sucesso editorial que as imagens sobre o canibalismo tivera no XVI perpetuaram nos séculos seguintes e, como constatamos, ainda hoje são as gravuras mais utilizadas nos livros didáticos para demonstrar as populações nativas do Brasil. Tais imagens provocaram grande comoção no europeu, que substituiu as figuras de monstros e seres mitológicos por esse grande tema da antropofagia, fato este que não chamou atenção somente pelo seu apelo agressivo, mas sobretudo por seu valor social de transgressão dos costumes e preceitos defendidos pela sociedade cristã.

Esta imagem clássica de De Bry acompanha uma série de outras sobre o mesmo tema, que aludem ao sofrimento do corpo, servindo às discussões religiosas entre católicos e reformados que a associam ao pecado, à ação demoníaca e ao purgatório, ou seja, a imagem acaba ultrapassando o que os livros didáticos chamam de “costumes dos nativos”. O que a gravura pretende expressar e discutir são as questões relevantes a seu produtor, como a Reforma Protestante, seu exílio e a crueldade empregada nas guerras religiosas que aconteciam na Europa. Ana Maria de Moraes Belluzzo observa que, segundo os protestantes, “a parte simbólica de ingerir o corpo de Cristo³⁷⁸ para adquirir poderes permite que se estabeleça um paralelo entre o canibalismo e a comunhão pela Eucaristia, momento de renovação no cerimonial católico”³⁷⁹, concluindo que “não se deve, portanto, excluir a metáfora, que tem origem no imaginário religioso da época, nas interpretações e nos modos como essas imagens eram vivenciadas”³⁸⁰, o que em nenhum momento é mencionado ou abordado nos livros que estudamos.

³⁷⁶ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.39.

³⁷⁷ LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições 70, p.172.

³⁷⁸ [...]Segundo o dogma católico da transubstanciação, o pão e o vinho, depois de consagrados, se convertiam literalmente no corpo e no sangue de Cristo. Para os protestantes, a relação desses objetos com Cristo era meramente alegórica: eles “significavam”, mas não “eram”, o corpo e o sangue de Cristo. Conseqüentemente, quando os católicos comungavam, segundo suas próprias crenças estavam devorando Deus, não no sentido figurado, mas no sentido literal [...]ROUANET, Sergio Paulo. *O mito do bom selvagem*. IN: A descoberta do homem e do mundo. NOVAES, Adauto. (Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.418.

³⁷⁹ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.58.

³⁸⁰ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.58.

As ilustrações, como vemos, representam muito mais o europeu, e não somente em suas características físicas, mas principalmente nos assuntos que querem abordar. Os grandes debates da época eram marcados pela comparação entre os atos dos nativos e dos europeus, indagando quem eram, de fato, bárbaros

[...] Mas nunca se encontrou nenhuma opinião tão desregrada que desculpasse a traição, a deslealdade, a tirania, a crueldade, que são nossos erros habituais. Portanto, podemos muito bem chamá-los de bárbaros com relação às regras da razão, mas não com relação a nós, que os ultrapassamos em toda espécie de barbárie. A guerra deles é toda nobre e generosa e tem tanta desculpa e beleza quanto possa permitir essa doença humana; não tem outro fundamento entre eles além da busca da virtude [...] ³⁸¹.

Ao promover diálogos sobre a contraposição entre europeus e americanos, selvagens e civilizados as imagens assumem uma inversão de significado. Ao invés de combaterem e denunciarem os costumes bárbaros da América, elas lançam luz sobre o comportamento do europeu.

O canibalismo das comunidades indígenas, que tanto provocou repulsa dos europeus, recebeu um tratamento diferenciado na narrativa do calvinista. Entre os cristãos, lembrou Jean de Léry, existiam criaturas mais abomináveis e desprezíveis do que entre os índios. A antropofagia tupinambá era movida pela vingança, enquanto os cristãos devoram seus semelhantes e parentes guiados pela fome. Não haveria, portanto, necessidade de atravessar o Atlântico para presenciar episódios tão monstruosos. Durante o cerco de Sancerre, os “civilizados” ingeriram os seus parentes mortos para remediar o prolongado jejum. O huguenote negou, assim, a antropofagia as dimensões do canibalismo, pois o consumo de carne humana não possuía um caráter alimentício; era, sim, um sinal de vingança ³⁸².

Pensando na catequização e na salvação das almas, os cronistas também defenderam tais rituais e encontram neles uma maneira de apontar as feridas que muito incomodavam a Europa, como a questão da tolerância religiosa ³⁸³. Por isso, em seus relatos, muitas das vezes, argumentam sobre tais práticas, como faz Léry em sua *História da viagem à terra do Brasil*, qualificando-as como não sendo piores que a usura que “sugam o sangue e a medula, e por conseguinte comem vivos as viúvas, os órfãos e outros infelizes. Seria melhor cortar-lhes a

³⁸¹ MONTAIGNE, Michel. Os ensaios: uma seleção. São Paulo; Companhia das Letras, 2010, p.151-2.

³⁸² RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.48.

³⁸³ “A intolerância era freqüente, porque se imaginava a presença do demônio confundindo os homens naquelas sociedades em que eram freqüentes os cultos, chamados idólatras, e a antropofagia. Já a tolerância surgia, com menor freqüência, entre aqueles que consideram ser necessário levar, primeiro, a palavra de Deus. Dessa forma, tratava-se de ensinar com amor a doutrina, compreender as diferentes manifestações de Deus entre os homens e, até mesmo, tolerar alguns desvios entre os indígenas, em nome de um grande e longo projeto de conversão entre as populações indígenas, dispersas em terras distantes.” THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e revelações. In: KARNAL, Leandro. NETO, José Alves de Freitas. (Org.) *A escrita da memória; interpretações e análises documentais*. Instituto Cultural Banco Santos, 2004, p.105.

garganta de uma vez que abandoná-los a uma morte lenta. Esses agiotas são, portanto, mais cruéis que os selvagens”³⁸⁴, ou ainda, alegando que, mesmo entre os civilizados, ele mesmo testemunhou uma cena de canibalismo no cerco de Sancerre, quando os pais devoraram sua filha. Por último, destaca que a prática de comer carne humana faz parte de um ritual, não servindo somente para satisfazer a fome, demonstrando a superioridade sobre os católicos. “Nisso os canibais brasileiros eram mais civilizados, porque para eles a antropofagia também tinha um sentido alegórico, como para os calvinistas. O corpo devorado não era um alimento, mas um signo: o canibalismo “significava” a vingança”³⁸⁵, o que era visto com mais condescendência, assim como o paganismo dos indígenas frente ao ateísmo dos europeus.

Na visão dos defensores católicos estas imagens eram usadas também de forma a resguardar suas causas. Botero, por exemplo, “[...] sugere que a heresia européia é pior do que o barbarismo americano, e que este, na verdade, deve ser matizado e visto de forma diferente da que os europeus, até então, viam os alienígenas”³⁸⁶. Ele acrescenta que, mesmo dotados de cultura, alemães, ingleses e flamengos comportavam-se como selvagens nas guerras que marcavam a Europa e que a animalidade em comer carne humana não se diferenciava de comportamentos como a heresia protestante³⁸⁷.

Logo, percebemos que a grande questão não são os costumes dos selvagens, mas sim o ataque ao comportamento europeu no que se refere às disputas religiosas, uma vez que ambos os lados se serviram da mesma imagem para confrontar seus adversários. Tanto católicos, como Botero e Montaigne, como reformados, como Staden e Léry, estão imersos em seu universo europeu, não permitindo olhar para fora sem falar de si mesmo. Segundo Léry, “Não é preciso ir à América, nem mesmo sair de nosso país, para ver coisas tão monstruosas”³⁸⁸. Ao contrapor os costumes sociais e religiosos, os cronistas usam o tema canibalismo para falar do *outro* criticando seus próprios costumes morais.

3.3 O encontro

Na última parte de nossa análise iremos trabalhar com duas gravuras de Theodor de Bry. A primeira mostra o contato de Colombo com os habitantes da nova terra e está presente

³⁸⁴ LÉRY, Jean. Viagem à Terra do Brasil. São Paulo, Livraria Martins Editora, p.324.

³⁸⁵ Ibidem, p.320.

³⁸⁶ SOUZA, Laura de Mello e. Inferno atlântico: demonologia e colonização; séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 62.

³⁸⁷ Ibidem, p.62-3.

³⁸⁸ LÉRY, Jean. Viagem à Terra do Brasil. São Paulo, Livraria Martins Editora, p.185.

em três livros; Projeto Apoema³⁸⁹, na Unidade 2 *A Idade Moderna*, capítulo 9 *A expansão marítima européia*, no livro Projeto Mosaico³⁹⁰, no Módulo 3 *Do Renascimento comercial e urbano à expansão marítima*, capítulo 6 *A expansão marítima européia e História para o nosso tempo*³⁹¹, Unidade 2 *A sociedade moderna: transição, expansão e colonização*, nos Exercícios finais *Para construir o conhecimento*. A segunda imagem mostra o ataque de conquistadores espanhóis aos indígenas, e está presente no livro *Projeto Apoema*³⁹² como imagem de capa da Unidade 4 *As sociedades coloniais*, e também no livro *História para o nosso tema*³⁹³, Unidade 2 *A sociedade moderna: transição, expansão e colonização*, nos Exercícios finais *Para construir o conhecimento*.

A chegada do europeu à América ocorre ao mesmo tempo que a revolução da imprensa, que o aumento da circulação dos livros impressos, da luta da Contrarreforma e do avanço do Estado Absolutista, fatos estes que refletiram na maneira pela qual os habitantes da Europa estruturaram seu “conhecimento” sobre os ameríndios.

O sucesso das crônicas sobre o novo continente deve-se, por um lado, à necessidade de legitimação das ações dos conquistadores. “Cortés escreve suas *Cartas de Relação* na caminhada rumo a Tenochtitlán; Pizarro desenha seu nome sobre textos escritos por outros: todos escrevem, argumentam, classificam, justificam e assinam”³⁹⁴ para garantir o financiamento do Estado a estes empreendimentos. Por outro lado, temos as imagens e textos que se posicionam contra as ações ibéricas. Imagens, como as de De Bry são utilizadas para denunciar a violência cometida pelos espanhóis, sustentando a “Lenda Negra”, na qual textos do bispo Las Casas apontam as atrocidades cometidas por seus conterrâneos. Segundo Leandro Karnal, “a escrita e a imagem quase sempre são associadas e há uma ampla luta de papel, a guerra sem nome, mas prolongada e de resultados incertos”³⁹⁵ durante a Idade Moderna, o que caracteriza os impactos físicos e epistemológicos na experiência das

³⁸⁹ MOCELLIN, Renato. Projeto Apoema história 7/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2º edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

³⁹⁰ VICENTINO, Claudio. Projeto Mosaico história: anos finais: ensino fundamental/ Claudio Vicentino, José Bruno Vicentino. 1º edição- São Paulo: Scipione, 2015.

³⁹¹ BERUTTI, Flávio. História par nosso tempo: 7º ano: ensino fundamental/ Flávio Berutti- Curitiba: positivo, 2015.

³⁹² MOCELLIN, Renato. Projeto Apoema história 7/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2º edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

³⁹³ BERUTTI, Flávio. História par nosso tempo: 7º ano: ensino fundamental/ Flávio Berutti- Curitiba: positivo, 2015.

³⁹⁴ KARNAL, Leandro. As crônicas ao sul do Equador. Idéias, UNICAMP; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas. Ano 13, nº2, p.2.

³⁹⁵ Ibidem, p.12.

sociedades europeias e indígenas. “A América traz um mundo de informações novas”³⁹⁶ e as imagens enunciam “os sentimentos e as ações diante de tantas novidades”³⁹⁷, assim como a “gigantesca violência deste encontro”³⁹⁸.

As ilustrações estudadas são um testemunho subjetivo e relevante, marcadas pelos conflitos de seu editor, o que exige um olhar atento de nossa parte, historiadores e professores, para que possamos capacitar nossos alunos a compreenderem tais particularidades, demonstrando como foram, e ainda são “um procedimento de tradução de um tipo de conhecimento para outro”³⁹⁹, comprovando que estas imagens podem nos servir a diversas interpretações e nos conduzirem a importantes discussões sobre a diversidade e a visão europeia a respeito das populações indígenas que permanecem em nossos livros didáticos, evidenciando que, como todo documento histórico, a imagem é filha do tempo.

Em suma, acreditamos que as imagens estudadas, mesmo tendo sido produzidas por um gravador europeu, e dedicadas a um público predominantemente europeu, também representam “possibilidades explicativas mais complexas do que um simples espelho do Velho Mundo”⁴⁰⁰. Certamente são produtos das questões marcantes da Europa, no entanto, registram um Novo Mundo que permitiu novas indagações e experiências.

As imagens que escolhemos para este último tópico estão na quinta parte das *Grands Voyages*, publicada em 1595 e na sexta parte, de 1596. Estes volumes utilizam as crônicas de Girolamo Benzoni e contêm os comentários do Teólogo protestante Urbain Chauveton, que critica a conduta dos espanhóis, revelando como eles praticavam atos mais bárbaros que os indígenas⁴⁰¹. Em nosso estudo, as retiramos de 3 livros distintos, como podemos ver abaixo, sempre relacionadas à conquista e à disputa pelas terras americanas entre Espanha e Portugal.

³⁹⁶ KARNAL, Leandro. As crônicas ao sul do Equador. Idéias, UNICAMP; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas. Ano 13, nº2, p.15.

³⁹⁷ Ibidem, p.15.

³⁹⁸ Ibidem, p.15.

³⁹⁹ Ibidem, p.18.

⁴⁰⁰ Ibidem, p.19.

⁴⁰¹ KALIL, Luis Guilherme Assis. *Os espanhóis canibais: análise das gravuras do sétimo volume das Grands Voyages de Theodore de Bry*. Niterói:Tempo; v.17, nº31, 2011, p.2.

Imagem 9⁴⁰²

DOCUMENTOS EM ANÁLISE

Professor, as respostas desta seção encontram-se no Manual do Professor.

Observe a imagem ao lado e responda à questão no caderno.

Theodore de Bry. Colombo em Hispaniola (Haiti), 1596. Gravura.

1 Nessa imagem, que representa a chegada de Cristóvão Colombo à América (Ilha Hispaniola), Theodore de Bry inclui vários símbolos que mostram a visão dos colonizadores e as intenções das conquistas. Observe a obra atentamente e responda: Como os colonizadores são apresentados? Quais símbolos os representam? E os colonizados? A descrição deles corresponde à verdade? Por quê?

Imagem 10⁴⁰³

⁴⁰² VICENTINO, Cláudio. Projeto Mosaico: história: anos finais: ensino fundamental/ Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. 1º Ed. São Paulo-Scipione, 2015, p.130.

Imagem 11⁴⁰⁴

A imagem 10 vem acompanhada de uma pergunta que propicia uma análise de vários pontos encontrados na gravura, como a diferença entre a representação dos colonizadores e dos colonizados, e quais símbolos representam cada um deles. Mesmo que seja um ponto positivo chamar a atenção para a imagem através de perguntas, os termos utilizados levam a uma interpretação já desconsiderada pelas pesquisas acadêmicas atuais. Ao utilizar os termos colonizadores e colonizados referindo-se à gravura, que mostra os nativos oferecendo objetos de ouro à Colombo, o questionamento reforça a ideia de que os indígenas eram ingênuos e foram passivos ao processo de conquista, desconsiderando estudos como o de John Monteiro⁴⁰⁵, que insiste no protagonismo histórico indígena. A necessidade de incluir estes novos atores identificando “suas ações, escolhas e interesses na dinâmica de suas trajetórias desconstroem visões generalizantes e simplistas, abrindo um leque de novas possibilidades sobre os mais variados processos históricos”⁴⁰⁶.

No centro e em primeiro plano vemos a figura de Cristovão Colombo, vestido e carregando uma espada, protegido por dois homens com indumentárias belicosas, assim como

⁴⁰³ MOCELLIN, Renato. Projeto Apoema, história 7/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2º edição. São Paulo: Editora o Brasil, 2015, p.146.

⁴⁰⁴ BERUTTI, Flávio. História para nosso tempo: 7º ano: ensino fundamental, Curitiba: Positivo, 2016, p.101.

⁴⁰⁵ MONTEIRO, John. “Redescobrimo os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

⁴⁰⁶ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil; revisões historiográficas. Revista Brasileira de História. São Paulo, 2017, v.37, n75-02, p.2.

todos os demais europeus. O destaque da gravura é a imponência de Colombo. Às suas costas está tudo que a Europa representava, tal qual a cruz sendo fixada, que simboliza a missão catequética, e, ao fundo, as caravelas, que caracterizam o avanço, a ciência e a civilização. À frente de Colombo está o “novo”, os nativos, com expressões assustadas⁴⁰⁷ e os corpos inclinados para trás, demonstrando desconfiança e medo, trazendo presentes aos recém chegados, como joias e cálices de ouro. Há também o contraste entre a terra, a praia e a vegetação que remetem à segurança e ao Paraíso⁴⁰⁸, e o Oceano, como representação do desconhecido e prova da coragem dos que o enfrentaram. A cena mostra o europeu tomando posse, não só da terra, mas das riquezas e da população. Uma imposição da fé, dos costumes e dos valores, sobre um povo que, ao invés de reivindicar, os agrada com presentes, prendas que somente possuem valor sob a perspectiva europeia, criando assim uma imagem de submissão através do “bom selvagem” que está presente nos livros e, ainda hoje, do índio complacente, dócil e bom por natureza.

Foi sem dúvida Colombo o primeiro a relançar o antigo mito, reencontrando o bom selvagem no Novo Mundo. Num cenário paradisíaco, com árvores luxuriantes, que nunca perdiam suas folhas, flores e frutos maravilhosos, mel em abundância e revoadas de pássaros canoros, entre os quais ele reconheceu o rouxinol europeu, Colombo encontrou homens naturalmente bons. São simples e honestos, generosos ao extremo, porque dão tudo o que lhes pedem, amam ao próximo mais que a si mesmos,[...], em suma, são um povo “amável e sem cobiça [...] a melhor gente em toda a terra [...] e têm a fala mais suave do mundo, mansa, e sempre risonha. Andam nus, homens e mulheres, como sua mãe os pôs no mundo”. (Colombo, p.7: Holanda, p.15). Não surpreende, assim, que Colombo tenha julgado localizar o paraíso terrestre no Novo Mundo- mais precisamente, no golfo de Pária, na foz do Orenoco⁴⁰⁹.

O mito do bom selvagem existe desde a Antiguidade. Seu ressurgimento se dá com a

⁴⁰⁷ [...] A possibilidade do sortilégio, a princípio, se apresenta como elemento de correlação entre ambos para logo a seguir hierarquizar as personagens em cena. O espanto, o medo e a fuga caracterizam a conduta do indígena, figurante na cena protagonizada pelo europeu. Este não se espanta com a cultura do outro, porque a seus olhos ela não tem valor próprio, diverso do seu, portanto o indígena não é, nem nunca foi, um desconhecido. E, nesse sentido, a *razão*, assim denominada no texto, é depositada nas mãos dos cristãos. THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações. IN: Karnal, Leandro. NETO, José Alves de Freitas.(Org.) *A escrita da memória; interpretações e análises documentais*. Instituto Cultural Banco Santos, 2004, p.48.

⁴⁰⁸ “Ganha com isso o seu significado pleno aquela expressão “Novo Mundo”, que o próprio descobridor esteve na iminência de empregar e que o humanista de Anghiera cunharia, antes mesmo de Vespúcio, para designar as terras descobertas. Novo, não só porque, ignorado, até então, das gentes da Europa e ausente da geografia de Ptolomeu, fora “novamente” encontrado, mas porque parecia o mundo renovar-se ali, e regenerar-se, vestindo de verde imutável, banhado numa perene primavera, alheio à variedade e aos rigores das estações, como se estivesse verdadeiramente restituído à glória dos dias da Criação.” HOLANDA, Sérgio Buarque de, *Visão do paraíso: os motivos edênicos da colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996,p.210.

⁴⁰⁹ ROUANET, Sergio Paulo. *O mito do bom selvagem*. IN: A descoberta do homem e do mundo. NOVAES, Adauto. (Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.415.

“descoberta da América [que] põe [...] à disposição da Europa muitos ‘bons selvagens’”⁴¹⁰. Tal visão do ameríndio se estabeleceu com o franciscano André Thévet e com o calvinista Jean de Léry, que exaltavam em suas obras as virtudes dos indígenas, iniciando a “tradição de criticar a cultura européia através do confronto com os costumes indígenas”⁴¹¹, e afirmando serem seus “erros” mais toleráveis do que os cometidos na Europa. Estes autores comparam “freqüentemente os costumes locais com usos equivalentes na Antiguidade, o que é uma forma de dar cartas de nobreza aos índios, numa época em que muitos hesitavam mesmo em considerá-los plenamente humanos”⁴¹². Destarte, atribuem às sociedades indígenas características como: ingenuidade e ignorância que ainda hoje persistem e que precisamos reconsiderar.

O fato de Colombo manter-se firme na ideia “de que precisamente as novas Índias, para onde o guiara a mão da Providência, se situavam na orla do Paraíso Terreal”⁴¹³ contribuiu para que fossem atribuídas às sociedades indígenas características como: ingenuidade, ignorância e que viviam em um estágio de bondade natural⁴¹⁴ do homem à espera da salvação⁴¹⁵, o que é contemplado em nossa imagem e reforçado nos três livros em que elas se encontram, fato este que necessita ser revisto.

A *naturalidade* atribuída à vida primitiva adapta-se às propostas protestantes,

⁴¹⁰ LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições 70, p.181.

⁴¹¹ ROUANET, Sergio Paulo. *O mito do bom selvagem*. IN: A descoberta do homem e do mundo. NOVAES, Adauto. (Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1999,p.417.

⁴¹² Ibidem, p.417.

⁴¹³ HOLANDA, Sérgio Buarque de, *Visão do paraíso: os motivos edênicos da colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.15.

⁴¹⁴ [...] Todas as coisas, diz Platão, são produzidas pela natureza ou pela fortuna ou pela arte. As maiores e mais belas, por uma ou outra das duas primeiras; as menores e imperfeitas, pela última. Portanto, essas nações parecem bárbaras por terem sido bem pouco moldadas pelo espírito humano e ainda estarem muito próximas de sua ingenuidade original. As leis naturais ainda as comandam, muito pouco abastardadas pelas nossas; mas a pureza delas é tamanha que, por vezes, me dá desgosto que não tenham sido descobertas mais cedo, na época em que havia homens que, melhor que nós teríamos sabido julgar. Desagrada-me que Licurgo e Platão não as tenham conhecido, pois parece-me que o que vemos por experiência naquelas nações ultrapassa não somente por todas as pinturas com que a poesia embelezou a Idade de Ouro, e todas as suas invenções para imaginar uma feliz condição humana, como também a concepção e o próprio desejo de filosofia. Eles não conseguiram imaginar uma ingenuidade tão pura e simples como a que vemos por experiência e nem conseguiram acreditar que nossa sociedade conseguisse manter-se com tão pouco artifício e solda humana, como também a concepção e o próprio desejo de filosofia. É uma nação, eu diria a Platão, em que não há nenhuma espécie de comércio, nenhum conhecimento das letras, nenhuma ciência dos números, nenhum termo para magistrado nem para superior político, nenhuma prática de subordinação, de riqueza, ou de pobreza, nem contratos nem sucessões, nem partilhas, nem ocupações além do ócio, nenhum respeito ao parentesco exceto o respeito mútuo, nem vestimentas, nem agricultura, nem metal, nem uso de vinho ou de trigo. As próprias palavras que significam mentira, traição, dissimulação, avareza, inveja, difamação, perdão são desconhecidas. Como ele consideraria distante dessa perfeição a república que imaginou. MONTAIGNE, Michel. Os ensaios: uma seleção. São Paulo; Companhia das Letras, 2010, p.146-7.

⁴¹⁵ HOLANDA, Sérgio Buarque de, *Visão do paraíso: os motivos edênicos da colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.187.

“contrários ao domínio do papado”⁴¹⁶ utilizando-se do “bom selvagem” para amparar as críticas às artificialidades dos europeus. Nesta imagem, Theodor de Bry identifica a população do Novo Mundo com as lendas medievais e representações religiosas, aproveitando para construir “uma hierarquização dos símbolos utilizados por outras culturas”⁴¹⁷ e institucionalizar um padrão ético de comportamento aos habitantes do Novo Mundo. As imagens, ao retratarem o bom selvagem, apontam para a subordinação dos ameríndios contribuindo para que os povos originários da América sejam vistos de forma depreciativa.

Outro ponto no qual nos concentramos foi na aparência dos europeus e dos indígenas. “De Bry teve a capacidade de ser original, devido ao seu esforço de dar unidade e estabelecer uma padronização visual das gravuras de diferentes relatos e de variados artistas, que serviam de modelo e base para a coleção *Grandes Viagens*”⁴¹⁸. As imagens gravadas por ele, reproduzem um modelo único para os indígenas e para os europeus, eles não se diferem em relação à região que habitam ou aos costumes que possuem. Desta forma, ao retratar a disputa territorial entre Portugal e Espanha, caracteriza os ibéricos com indumentárias mais próximas dos países baixos e sul da Alemanha, locais em que estas imagens são produzidas⁴¹⁹.

A imagem de Theodor de Bry mostra em primeiro plano, e em tamanho maior, as riquezas recebidas dos indígenas em relação à cruz colocada pelos europeus, que se encontra na parte inferior e mais distante de Colombo, o que pode apontar para o fato que, como afirma Tzvetan Todorov, o “desejo de enriquecer não é, evidentemente, novo, a paixão pelo ouro nada tem de especificamente moderno. O que é um tanto moderno, é a subordinação de todos os outros valores a esse”⁴²⁰. Assim, mesmo estando Colombo interessado em títulos de nobreza, nos valores aristocráticos e na catequização, podemos supor que entendia que “tudo pode ser obtido através do dinheiro, que é o equivalente universal de todos os valores materiais, como também, a possibilidade de adquirir todos os valores espirituais”⁴²¹, marcando assim as aspirações igualitarista e economicista do período⁴²².

⁴¹⁶ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, *O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo*, vol I. Metalivros, 1994, p. 43.

⁴¹⁷ THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações. IN: Karnal, Leandro. NETO, José Alves de Freitas.(Org.) *A escrita da memória; interpretações e análises documentais*. Instituto Cultural Banco Santos, 2004, p. 38.

⁴¹⁸ BAYONA, Yobenj A.C. *Imago Gentilis Brasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença*. Niterói, 2004. Tese de doutorado, Universidade federal Fluminense,p.544.


⁴¹⁹ Ibidem, p.544.

⁴²⁰ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.170.

⁴²¹ Ibidem, p.170.

⁴²² Ibidem, p.170.

Evidências históricas 4 e 5 (imagens produzidas pelos europeus)



Descobrimiento da América. 1590. Theodore de Bry. Gravura.



Índios sob ataque de conquistadores espanhóis. 1594. Theodore de Bry. Gravura.

1. Descreva as imagens, em especial os personagens e os temas representados.

2. Imagine e descreva como seriam as imagens desses acontecimentos, feitas pelos nativos.

Texto

1. A primeira imagem representa o contato entre espanhóis e indígenas americanos. Na segunda imagem, vemos indígenas sendo atacados por espanhóis.

2. De modo geral, as gravuras elaboradas por indígenas americanos também retratam a violência.

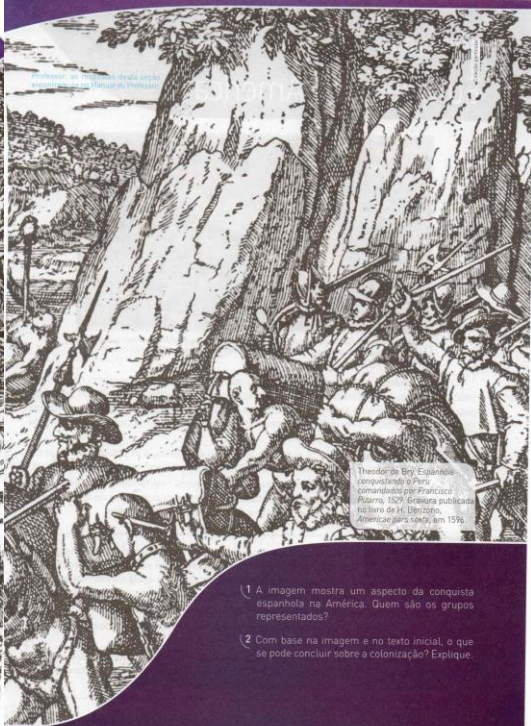
Imagem 12⁴²³

UNIDADE 4

As sociedades coloniais na América

Inicialmente amistoso, o contato com os europeus logo se mostrou prejudicial aos nativos, que viram suas terras usurpadas e sua vida alterada com essa nova realidade.

O europeu que chegou à América era o retrato da sua época. Representava a mentalidade do início da Idade Moderna, do expansionismo, do mercantilismo e da centralização política. Ele interagiu com os habitantes das Américas de acordo com esses princípios.



Theodore de Bry, *Espanhóis conquistando o Peru*, comandados por Francisco Pizarro, 1599. Gravura publicada no livro de H. Oltmanns, *América para o século*, em 1599.

1. A imagem mostra um aspecto da conquista espanhola na América. Quem são os grupos representados?

2. Com base na imagem e no texto inicial, o que se pode concluir sobre a colonização? Explique.

Imagem 13⁴²⁴

Segundo Teresa Baumann, “mais do que enfatizar as atrocidades contra os indígenas, os textos de Bry contribuíram para difundir, na Europa, a Lenda Negra, de Las Casas (que

⁴²³ BERUTTI, Flávio. História para nosso tempo: 7º ano: ensino fundamental, Curitiba: Positivo, 2016, p.101.

⁴²⁴ MOCELLIN, Renato. Projeto Apoema história 7/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2º Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015, p. 246-7.

fora ilustrada e publicada por De Bry), e contestar os direitos de conquista do soberano espanhol”⁴²⁵. Segundo ela, “nas imagens do genocídio indígena, os protestantes encontraram a imagem do próprio sofrimento”⁴²⁶. Ao retratar a violência, De Bry discute não somente a conquista, mas, sobretudo, as guerras religiosas e os massacres cometidos no ocidente.

A vontade de encontrar riquezas e efetivar o domínio sobre as novas terras motivaram o comportamento dos espanhóis, mas este também é vinculado pela crença na inferioridade dos indígenas⁴²⁷, que os levavam a crer na necessidade de conversão.

A missão catequética fazia parte do contexto de transformação religiosa que, na Europa, propiciou o surgimento da religião reformada- o protestantismo- e ainda a profunda reestauração que afetou a Sé romana. Em 1545, tinha início o Concílio de Trento, e a cristianização das populações de ambos os lados do Atlântico tornou-se um dos pontos de honra do programa tridentino. Antes mesmo do concílio, porém, os portugueses já se preocupavam com a conversão dos povos que submetiam- como se viu acima, nos tempos do infante d. Henrique-, e os espanhóis, no início do século XVI, enviavam missões para a América central⁴²⁸.

A disputa entre Sepúlveda e Las Casas, e a maneira com que este último defendia os índios com sua ação protetora, o impedia de enxergar o *outro*⁴²⁹, e também construiu uma imagem de dependência e inferioridade desta cultura. Segundo Ronald Ramineli, Las Casas acreditava que “os procedimentos pouco civilizados eram determinados pela cultura” e que conforme o tempo passasse, essas comunidades chegariam ao estágio da civilização, sendo tal

⁴²⁵ BAUMANN, Thereza B. *As “Grandes Viagens” da família De Bry*, p.4.

⁴²⁶ Ibidem, p.4.

⁴²⁷ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.175.

⁴²⁸ SOUZA, Laura de Mello e. *Inferno atlântico: demonologia e colonização; séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.23.

⁴²⁹ “A percepção que Las Casas tem dos índios não é mais nuançada do que a de Colombo, no tempo em que este acreditava no “bom selvagem”, e Las Casas quase admite que projeta sobre eles seu ideal: “Os lucayos (...) viviam realmente como a gente da Idade do Ouro, uma vida que poetas e historiadores tanto louvaram”, escreve, ou ainda, a propósito de um índio: “tinha a impressão de ver nele nosso pai Adão, no tempo em que vivia no estado de inocência” (*História*, III, 44e 45). Essa monotonia dos adjetivos é ainda mais impressionante na medida em que lemos aí descrições que, além de terem sido escritas em momentos diferentes, descrevem populações distintas, e até distantes entre si, da Flórida ao Peru; ora, são todas, invariavelmente “meigas e pacíficas”. Ele chega a percebê-lo, às vezes, mas não se atém a isso: “Embora em algumas coisas seus ritos e costumes sejam diferentes pelo menos nisso todos, ou quase todos, se assemelhavam: são simples, pacíficos, amáveis, humildes, generosos, e, de todos os descendentes de Adão, sem exceção, os mais pacientes. Também são os mais dispostos a serem trazidos ao conhecimento da e de seu Criador, não lhe opondo nenhum obstáculo” (*História*, I, 76) Uma outra descrição, no “prefácio” da *Relación*, também é reveladora a esse respeito: “todos esses povos universais e inumeráveis, de todos os tipos, foram criados por Deus extremamente simples, sem maldade ou duplicidade, muito obedientes e muito fiéis a seus senhores naturais e aos cristãos que servem, os mais humildes, os mais pacientes, os mais pacíficos e tranquilos que há no mundo; sem rancor nem exagero, nem violentos nem briguentos, sem ressentimentos, sem ódios, sem desejo de vingança.” É interessante ver que Las Casas é levado a descrever os índios em termos quase inteiramente negativos ou restritivos: são gente *sem defeitos, nem assim nem assado...*” TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.197-8.

caminhada possível somente através do cristianismo⁴³⁰. Ao pensar na natureza do índio, desenvolveu uma dura crítica às atrocidades cometidas pelos espanhóis, considerando-os tão pecadores quanto os mouros e turcos. Este debate sobre a posse das terras e a escravização dos nativos estende-se por quatro décadas⁴³¹. Mesmo que as imagens de De Bry estejam acompanhadas de tal tópico no material analisado, nada é mencionado a respeito destas questões, dado que o debate entre Sepúlveda e Las Casas passava também pela posse das terras americanas. Para os defensores da escravidão natural, a conquista e a guerra contra os indígenas era legítima, assim como foram as cruzadas.

Por isso a crítica do editor contra os espanhóis, “senhores do novo continente e perseguidores dos protestantes”⁴³², pretendia alcançar com sua coleção os discípulos de Lutero⁴³³. Portanto, se invertemos as virtudes atribuídas aos indígenas, nos deparamos com os vícios europeus. Assim como na imagem, a Leitura da *Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais*, de Las Casas (1474-1566), nos chama a atenção pela violência cometida, ao observarmos no centro da imagem os espanhóis escravizando, colocando-os em coleiras e fazendo-os carregar utensílios, numa clara alusão aos animais, sendo, ainda, ameaçados e espancados. Todos os espanhóis estão em posição longilínea, aparentam serem maiores, enquanto os indígenas aparecem em um movimento de queda, da direita para a esquerda, e vão se abaixando até a figura central que se encontra de quatro. Também aqui uma comparação à selvageria e falta de humanidade desses povos que, como vimos, foi justificativa para as guerras e a escravização.

Janice Theodoro é enfática ao afirmar que devemos, ao analisar as imagens de Theodor de Bry, inseri-lo no debate sobre a questão religiosa para que possamos superar uma interpretação apenas das violências praticadas contra os indígenas. Esta era uma das suas temáticas, sendo um difusor da Lenda Negra⁴³⁴, mas “[...] ele ia muito além ao demonstrar

⁴³⁰ RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.68.

⁴³¹ Ibidem, p.68.

⁴³² Ibidem, p.104.

⁴³³ Ibidem, p.104.

⁴³⁴ Se a palavra genocídio foi alguma vez aplicada com precisão a um caso, então é esse. É um recorde, parece-me, não somente em termos relativos (uma destruição da ordem de 90% e mais), mas também absolutos, já que estamos falando de uma diminuição da população estimada em 70 milhões de seres humanos. Nenhum dos grandes massacres do século XX pode comparar-se a esta hecatombe. Compreende-se o quanto são vão os esforços feitos por alguns autores para dissipar o que é chamado de “lenda negra”, estabelecendo a responsabilidade da Espanha nesse genocídio e manchando assim sua reputação. O negrume existia, mesmo que não haja nenhuma lenda. Não que os espanhóis fossem piores do que os outros colonizadores: simplesmente, acontece que foram eles que ocuparam então a América e nenhum outro colonizador teve a oportunidade, antes ou depois, de causar a morte de tanta gente ao mesmo tempo. Os ingleses e os franceses, na mesma época, comportavam-se do mesmo modo; mas sua expansão não tem, de modo algum, a mesma escala, logo, os estragos que podem causar também não TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo:

com suas seleções de imagens sobre europeus (como Colombo) e indígenas que a natureza, primeiro agente de Deus e benfeitora dos homens, havia colocado todos na mesma forma para demonstrar que éramos irmãos”⁴³⁵. Portanto, nos perguntamos, por que este assunto não vem à tona nos livros didáticos, uma vez que

[...] é interessante lembrar que a “leyenda negra” foi difundida na Europa por aqueles que questionavam os privilégios espanhóis e portugueses com relação tanto às terras descobertas como ao controle das riquezas que encontravam. O argumento utilizado pelos espanhóis, a cristianização das populações indígenas, era colocado em questão, especialmente quando se observa a conduta impiedosa e desumana dos conquistadores espanhóis no Novo Mundo. Os conquistadores, conforme ilustra a obra de De Bry, estavam mais interessados em descobrir ouro do que em compreender e respeitar costumes e tradições dos índios para introduzi-los, com amor, na fé.⁴³⁶

Portanto, as imagens aqui estudadas, produzidas pelo editor Theodor de Bry, marcaram a polêmica e as questões referentes ao seu tempo. Pintaram uma história natural e uma história moral, serviram para a construção do pensamento moderno, mas também servem, atualmente, para a discussão dos conceitos históricos, da identidade e da diversidade no ambiente escolar, sendo o nosso intuito analisar se tais imagens têm reforçado os estereótipos⁴³⁷ sobre as populações indígenas. Os preconceitos poderiam nos levar a desconsiderar as gravuras como documento histórico, mas como apontamos, é uma reflexão necessária que, para a função de documento, sejam analisadas como evidências tanto de um encontro cultural, como das reações a este encontro por determinado grupo⁴³⁸.

Em finais do século XV os primeiros viajantes mostraram através do contato com as sociedades indígenas um longo processo de descoberta do *outro*. Por muito tempo percebemos esse *outro* apenas como reflexo do eu, no qual não havia consciência do contato com algo exterior. Todavia, estas sociedades evidenciaram para o Ocidente questões que eram ignoradas, “de início, o europeu espanta-se ao descobrir-se particular, quando, antes, sentia-se

Martins Fontes, 1999, p.158-9.

⁴³⁵ THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações. IN: KARNAL, Leandro. NETO, José Alves de Freitas.(Org.) *A escrita da memória; interpretações e análises documentais*. Instituto Cultural Banco Santos, 2004, p.111.

⁴³⁶ Ibidem, p.111.

⁴³⁷ Em outras palavras, quando ocorrem encontros entre culturas, é provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada. A palavra “estereótipo”, como a palavra clichê é um sinal claro da ligação entre imagens visuais e mentais. O estereótipo pode não ser completamente falso, mas freqüentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros. O estereótipo pode ser mais ou menos tosco, mais ou menos violento. Entretanto, necessariamente lhe faltam nuances, uma vez que o mesmo modelo é aplicado a situações culturais que diferem consideravelmente uma das outras. Tem-se observado, por exemplo, que gravuras européias de índios americanos eram muitas vezes composições que combinavam aspectos de índios de diferentes regiões para criar uma única imagem geral. BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004, p.155-6.

⁴³⁸ Ibidem, p.173.

universal, obrigando-o a recomeçar a pensar sua própria condição, não a partir de uma abstrata “história da humanidade”, mas a partir do próprio homem redescoberto”⁴³⁹, levando-os a questionarem-se sobre suas atitudes, crenças e costumes. A partir deste encontro é possível que existam sociedades com organizações políticas, pensamentos e costumes diferentes, e esta é a questão essencial que devemos compartilhar com nossos alunos através das imagens elencadas, para que elas não sirvam apenas de apetrechos ilustrativos, ou como propagadoras de estereótipos e preconceitos. Mesmo com tantas leis e documentos que buscam uma educação inclusiva e que respeite a diversidade, infelizmente, não foi isso que encontramos na maior parte dos livros analisados.

As imagens que pesquisamos nos dois livros, aparecem acompanhadas de perguntas aos alunos. A primeira é sobre quem eram os personagens e qual era o tema representado, a segunda, sobre se as imagens seriam diferentes se feitas pelos nativos. Trata-se de uma importante oportunidade para explicar sobre as referências europeias que imperam na obra, de aprofundar no debate religioso que permeava as gravuras, e de introduzir a participação dos ameríndios na conquista da América. No entanto, a resposta sugerida pelo livro é: “De modo geral, as gravuras elaboradas por indígenas americanos também retratariam a violência”⁴⁴⁰. Uma resposta muito simplista e que não leva a construção de nenhuma informação extra ou nova. Notamos, assim, que os livros, que suas imagens e questões não contribuem para formulação ou expansão do conhecimento, apenas para a reprodução.

A segunda pergunta, da gravura número dois, é ainda mais problemática, ao indagar “o que se pode concluir sobre a colonização”, utilizando assim, a imagem como expressão da realidade, o que é um problema para a análise de qualquer documento histórico. Há a necessidade do questionamento: tal imagem é a expressão da realidade de qual grupo? Realidade percebida e compartilhada por quem? Tais questões não são relativizadas o que permite a associação da imagem a um “retrato” da conquista.

Qual a problemática dos livros ensinarem assim? É o fato de fortalecerem o pensamento anacrônico de que os índios sempre foram vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Sabemos da brutalidade e do genocídio cometidos durante a colonização, porém as ações das populações nativas foram consideradas irrelevantes, durante

⁴³⁹ NOVAES, Adatao. *Experiência e destino*. IN: A descoberta do homem e do mundo. NOVAES, Adatao.(Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1998.pp.7-14 P..60

⁴⁴⁰ MOCELLIN, Renato. Projeto Apoema história 7/ Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2º edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2015, p.101.

muito tempo, para a compreensão da história⁴⁴¹.

Ignorar a atuação dos indígenas por intermédio do apagamento de sua identidade é possível com a supervalorização dos colonizadores em narrativas eurocêtricas, como as apontadas neste trabalho. O que percebemos é que estes materiais didáticos ainda seguem a linha dos anos de 1960 e 1970- chamada de história dos vencidos- uma vez que criticam e denunciam as atrocidades cometidas contra os índios, desconstruindo o heroísmo dos colonizadores, mas mantêm a perspectiva de valorização dos seus feitos e vitimização dos nativos que não tinham outra alternativa que não fosse fugir, morrer ou ser submisso. Demonstram ainda a superioridade europeia e a anulação como agente social dos nativos, fortalecendo a predominância de um grupo sobre outro⁴⁴².

Ainda muito presentes no senso comum da população, essas ideias, além de extremamente danosas à autoestima dos índios, reforçam entre os não indígenas sentimentos preconceituosos e discriminatórios que resultam em atitudes de intolerância e violência contra eles. É o que tem sido feito nas últimas décadas, com resultados ainda bastante acanhados em face das imensas dificuldades em desconstruir concepções profundamente arraigadas⁴⁴³.

O que buscamos é que o ensino de História da América combine a “igualdade sem que ela acarrete a identidade” e a diferença “sem que ela degenere em superioridade/inferioridade”⁴⁴⁴, para que possamos, efetivamente, e não só nos documentos oficiais sobre educação, contemplar a diversidade.

3.4 Diversidade

O tema transversal do PCN Pluralidade Cultural destaca que não devemos separar grupos culturais, mas incentivar a convivência entre diferentes tradições visando o respeito e a tolerância, sendo esta a base para o convívio harmonioso entre as diferenças⁴⁴⁵.

As imagens estudadas nos livros didáticos nos mostram que o estudo da América permanece sob uma perspectiva estritamente europeia, que oferece aos estudantes gravuras e textos que contribuem para a consolidação de estereótipos como a do “bom selvagem” ou do

⁴⁴¹ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil; revisões historiográficas. Revista Brasileira de História. São Paulo, 2017, v.37, n75-02, p.3.

⁴⁴² Ibidem, p.4.

⁴⁴³ Ibidem, p.4.

⁴⁴⁴ TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.302.

⁴⁴⁵ MATTOS, Hebe. “O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. Ensino de História, Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003, p.127.

“índio canibal”. A partir do encontro entre europeus e ameríndios, entre povos diferentes culturalmente, os autores não discutem de forma incisiva os processos de dominação decorrentes da colonização. O uso de imagens europeias como fontes no ensino não são questionáveis. O que se questiona é como elas são inseridas no processo de aprendizagem e como são lidas como uma representação da “realidade” nativa. Ao ignorar a menção de fatos importantes sobre o autor das imagens, sobre como e porque elas foram produzidas, e por que foram escolhidas, estamos revelando a crença na superioridade da cultura europeia na construção do nosso conhecimento, atestando como o ensino permanece distante da historiografia recente e como as editoras se aproveitam do uso de imagens como um chamariz para suas vendas, sem desenvolver através delas questões pertinentes ao ensino.

As ilustrações escolhidas não servem somente para o ensino da história da Idade Moderna, elas nos falam do respeito pela diferença, uma vez que são um os primeiros registros sobre o *outro* ou o *diferente*. Comunicam-nos sobre a neutralização do preconceito e mostram as nossas deficiências quando enxergamos nelas padrões de comportamento que acreditamos terem sido naturalmente estabelecidos. Quando olhamos uma imagem de De Bry e identificamos representações mais próximas aos indígenas do que aos europeus, é porque o nosso conceito de indígena foi construído em cima do estereótipo do homem nu, adornado com penas e próximo à natureza. Entender que esse não é o indígena⁴⁴⁶ e que essas imagens não caracterizam seus costumes é um objetivo urgente a ser alcançado na sala de aula⁴⁴⁷.

Ao tratarmos do tema da diversidade no ensino, devemos abordar uma heterogeneidade de civilizações com culturas, sistema políticos, econômicos e organizações definidas há milhares de anos, não indagando se são inferiores ou superiores, apenas entendendo-as como diferentes, para que os preconceitos e as desinformações não sejam expressos diariamente pelas pessoas.

Por esta razão, a Lei 11.645 de março/08, que tornou obrigatório o ensino de História e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil – mesmo necessitando ainda de maior definição e aplicação –, contribui para o reconhecimento e para a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas e suas sociodiversidades. Sendo assim, devemos lutar por sua

⁴⁴⁶ “O índio Gerssem Baniwa [...] Mestre e recém-Doutor em antropologia pela UnB publicou o livro *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, onde escreveu sobre as sociodiversidades dos povos indígenas: *A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-las em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se autodefinirem* (BANIWA, 2006, p.47)”. SILVA, Edson. “Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645”. In: Revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, 2012, p.42

⁴⁴⁷ SILVA, Aracy Lopes da. “Nem Taba, nem Oca: Uma Coletânea de Textos à Disposição dos Professores”. SILVA, Aracy Lopes da (org). A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p.137

aplicação, para que se efetivem mudanças nas práticas pedagógicas preconceituosas, tornando a escola um local de formação de cidadãos críticos, que reconheçam as diferenças socioculturais.

Portanto, mesmo que constituídas de formas e conteúdos diversificados, as imagens escolhidas revelam a dependência aos padrões europeus, ilustrando que os povos da América não foram os autores ou protagonistas do Novo Mundo, mas que foram pensados e moldados, e que, mais do que isto, estas imagens ainda forjam uma memória sobre o passado colonial que permeia nosso inconsciente⁴⁴⁸. Nosso desafio consiste em demonstrar, através das imagens de Theodor de Bry, como a historiografia constrói uma narrativa que hierarquiza os continentes e a ação de suas populações como agentes históricos. Nossa função é construir um único discurso que discorra sobre todos os continentes e povos, como processos convergentes.

⁴⁴⁸ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994, p.13.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, analisamos como a apropriação das obras de Theodor de Bry colaboraram para o conhecimento sobre a América e as populações indígenas, e como as mesmas elucidam as ações cotidianas e culturais, tanto dos europeus, como dos indígenas do século XVI nos materiais didáticos. Para isso, selecionamos os exemplares do 7º ano do ensino fundamental, por tratarem do período entre os séculos XV e XVI, momento de produção da De Bry.

A partir da seleção dessas obras constatamos a importância da utilização de imagens como fonte histórica e, como seu uso pode contribuir efetivamente para as pesquisas em nossa área, considerando sempre as múltiplas possibilidades que o material visual pode adquirir de acordo com as especificidades de cada estudo histórico. No nosso estudo inferimos que os livros didáticos articulam uma metodologia que utiliza as imagens produzidas nos séculos XV e XVI pelo editor europeu como recurso no ensino de História, fazendo com que a América pré-colombiana seja construída como um território a ser conquistado, escravizado e colonizado. Prevalecendo, dessa maneira, uma história das sociedades indígenas centralizada no contato com o europeu.

Foi pensando nesta problemática de universalização que buscamos estudar a produção dessas gravuras e sua relação com o conhecimento da América em seus diversos usos, procurando romper com a naturalização das imagens sobre o Novo Mundo na História. Uma vez que as exigências da Lei 11.645/08 estabeleceram a necessidade da renovação dos materiais didáticos, notamos que os capítulos dedicados à História da América foram abastecidos por fontes históricas de época, utilizadas como retratos fiéis do passado e que “ganham” *status* de verdade.

Observando as aplicações das imagens de Theodor de Bry sobre as populações indígenas, em diversos livros de História, conseguimos perceber uma variação significativa entre autores e editoras, bem como as mudanças e permanências da ação histórica desses grupos. Quando docentes e discentes se deparam com as imagens de De Bry sobre o Novo Mundo presentes no material didático, estão criando uma representação para as obras e, assim, deixando manifestar sua visão de História, de sociedade e de mundo, a partir da análise das pinturas. Para alguns leitores, estas imagens não apenas representam os acontecimentos históricos do século XVI, elas, de certa forma, também retratam o que de fato aconteceu naquele momento, pois funcionam como documentos da época. Desta maneira, buscamos

identificar as diferentes interpretações e funções atribuídas às imagens de De Bry e sua implicação na maneira de se construir uma análise sobre o Novo Mundo.

Nossa investigação consistiu em demonstrar como as imagens são expressão de uma época, e que, por isso, devem ser analisadas de acordo com seu lugar e sua função no sistema da sociedade, bem como em seu conjunto, e não apenas serem consideradas como apetrechos ilustrativos que compõem o material de ensino. Compreendendo a diversidade da representação das imagens e sua relação com os projetos coloniais.

Portanto, estudar imagens produzidas em tempos passados e que ainda hoje são grandemente utilizadas no ensino de História nos proporcionou o aprofundamento sobre o tipo de conhecimento que estamos construindo e como está sendo empregadas as imagens que tocam em questões atualmente ainda presentes e discutidas em nossa sociedade, como violência, alteridade, imaginário e estereótipos.

As ilustrações, como percebemos, representam muito mais o europeu, e não somente em suas características físicas, mas principalmente nos assuntos que querem abordar. Os grandes debates da época eram marcados pela comparação entre os atos dos nativos e dos europeus, indagando quem eram, de fato, bárbaros. Ao promover diálogos sobre a contraposição entre europeus e americanos, selvagens e civilizados as imagens assumem uma inversão de significado. Ao invés de combaterem e denunciarem os costumes da América, elas lançam luz sobre o comportamento do europeu.

No decorrer do trabalho, pudemos constatar que as imagens estudadas, mesmo tendo sido produzidas por um gravador europeu, e dedicadas a um público predominantemente europeu, também representam possibilidades explicativas que vão além de um “espelho” do Velho Mundo. Certamente são produtos das questões marcantes da Europa, no entanto, registram um Novo Mundo que permitiu novas indagações e experiências.

As imagens escolhidas não servem somente para o ensino da história da Idade Moderna, elas nos falam do respeito pela diferença, uma vez que são um os primeiros registros sobre o *outro* ou o *diferente*. Comunicam-nos sobre a neutralização do preconceito e mostram as nossas deficiências quando enxergamos nelas padrões de comportamento que acreditamos terem sido naturalmente estabelecidos. Quando olhamos uma imagem de De Bry e identificamos representações mais próximas aos indígenas do que aos europeus, é porque o nosso conceito de indígena foi construído em cima do estereótipo do homem nu, adornado com penas e próximo à natureza. Entender que esse não é o indígena e que essas imagens não caracterizam seus costumes é um objetivo urgente a ser alcançado na sala de aula.

Utilizar imagens no ensino possibilita outras maneiras de pensar, além do que já

sabemos proveniente das informações escritas. Isso torna a leitura de imagens significativa para o aprendizado escolar e para a vida dos alunos, uma vez que aumenta o campo de análise e interpretação. Mas, as imagens de Theodor de Bry não são assim utilizadas nos materiais didáticos que analisamos. Em tempos de leis e documentos educacionais que buscam a inclusão da experiência de grupos representados como passivos e vítimas desde a colonização como atores, a valorização das culturas, da diversidade, a descentralização o eixo de estudo europeu e com as consideráveis pesquisas sobre o tema, constatamos que o uso de imagem, nestes casos, servem muito mais a adequação mercadológica do que ao exercício de reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1-Fontes

1.1 Livros Didáticos

AZEVEDO, Gislaine. Projeto Teláris: história: ensino fundamental 2/ Gislaine Azevedo, Reinaldo Seriacopi- 2. Ed. – São Paulo: Ática, 2015.

BERUTTI, Flávio. História para nosso tempo: 7º ano: ensino fundamental- Curitiba: Positivo, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo, História, sociedade e cidadania, 7ª ano, 3º edição- São Paulo: FTD, 2015.

CAMPOS, Flávio de. História nos dias de hoje, 7º ano/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. 2º Ed. São Paulo: Leya, 2015.

VAINFAS, Ronaldo. História.doc, 7º ano, São Paulo: Saraiva, 2015.

VICENTINO, Cláudio. Projeto mosaico: história: anos finais: ensino fundamental/ Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino- 1º Ed- São Paulo: Scipione, 2015.

MOCELLIM, Renato. Projeto Apoema. História 7/ Renato Mocellim, Rosiane de Camargo. 2º Ed. São Paulo. Editora do Brasil, 2015.

1.2 Leis

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Brasília, 1997.

_____, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.

1.3 Relatos de Viagens

GANDAVO, Pero de Magalhães. História da província Santa Cruz tratado da Terra do Brasil. São Paulo: Editora Obelisco, 1964.

LÉRY, Jean. Viagem à Terra do Brasil. São Paulo, Livraria Martins Editora.

MONTAIGNE, Michel. Os ensaios: uma seleção. São Paulo; Companhia das Letras, 2010.

STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2010.

2- Bibliografia

ALMEIDA, Maria R. C. “Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história Indígena”. Abreu, Martha; Soihet, Raquel. Ensino de História, Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

_____. A atuação dos indígenas na História do Brasil; revisões historiográficas. Revista Brasileira de História. São Paulo, 2017, v.37, n75-02

AMANCIO, K. Apontamentos sobre a história dos índios na arte brasileira. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB, 2017.

AMORIM, Roseane Maria de. SILVA, Cintia Gomes da. A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do segundo e terceiro ano do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas. Revista COCAR, Belém, v.10, n.20 –Ago./Dez. 2016.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

BAUMANN, Thereza B., As “Grandes Viagens” da família De Bry. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da universidade federal do Rio de Janeiro. <http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0036.htm>.

BAXANDALL, Michael. Painting and Experience in fifteenth-Century Italy. Oxford, 1972

_____. Padrões de Intenção: a explicação histórica dos quadros. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

BAYONA, Yobenj A.C. Imago Gentilis Brasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença. Niterói, 2004. Tese de doutorado, Universidade federal Fluminense.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, O Brasil dos Viajantes. Imaginário do Novo Mundo, vol I. Metalivros, 1994.

BITTENCOURT, Circe M. F.. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Ensino de história; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: História e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CARDOSO, Rafael. “A história da arte e outras histórias”. In: Cultura Visual, n. 12, outubro/2009, Salvador: EDUFBA, disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3393/2680>.

CERTEAU, Michel de. *Etnografia*. In: A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. A História na Escola. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

COSTA JUNIOR, Martinho. História da Arte como disciplina basilar. Este artigo foi escrito especialmente para o Quarto Curso de Formação da ONHB 2017.

CUNHA, Edgar Teodoro. A imagem do índio no cinema brasileiro. <http://www.mnemocine.com.br/osbrasisindigenas/edgar.htm>

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Imagens de Índios no Brasil: O século XVI” In: *Estudos Avançados*, 4 (10).

_____. “Três peças de circunstâncias sobre direitos dos índios”; “O futuro da questão indígena”. Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania, São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DELUMEAU, Jean. O que sobrou do paraíso? São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FERNANDES, Caio da Silva. “Jacob Burckhardt e Aby Warburg: da arte à civilização italiana do Renascimento”. Disponível em <https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/viewFile/2671/2093>

FOUCAULT, Michel. “Las Meninas”. As Palavras e as coisas, uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOCHESATTO, Cyana Missaglia de. O uso de imagens no ensino da história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingartner. *História & Ensino*, v.19, n.2, jul/dez.2013.

FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009). *Cadernos de história da Educação*-v.12, n.1 2013.

GASKELL, Ivan. Histórias das Imagens. In: BURKE, Peter. A Escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E. H. Gombrich: Notas sobre um problema de método. IN: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2º edição, Companhia das Letras.

GIUCCI, Guillermo. Viajantes do Maravilhoso: o Novo Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GOMBRICH, E. H. Arte e ilusão: um estudo da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRUZINSKI, Serge. La guerra de las Imagenes. De Cristobal Colón a Blade Runner (1492-2019). México: F.C.E., 1994.

GUILHOTI, Ana Cristina. A Imagem visual. Descoberta, conquista e museificação da América (séculos XVI e XVII). Revista da USP, N° 12.

HARTOG, François. O espelho de Heródoto. Ensaio sobre a representação do Outro. Belo Horizonte: Editora UFMG.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, *Visão do paraíso: os motivos edênicos da colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

KALIL, Luis Guilherme Assis. *Os espanhóis canibais: análise das gravuras do sétimo volume das Grands Voyages de Theodore de Bry*. Niterói:Tempo; v.17, n°31, 2011.

KARNAL, Leandro. Tatsch, Flávia Galli. *A memória evanescente*. IN: O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009 Editora Contexto, 2008.

_____. As crônicas ao sul do Equador. Idéias, UNICAMP; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas. Ano 13, n°2.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições.

MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens. São Paulo: Companhia Das Letras, 2003.

MATTOS, Hebe. “O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. Ensino de História, Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

MENEGUELLO, Cristina. “Cultura Visual: um campo estabelecido”. Cadernos de História IMAGEM, ARTE, Ano VIII, n.º 2, Dezembro de 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “História e Imagem: iconografia/iconologia e além”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012.

_____. Fontes visuais, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In Revista Brasileira de História, n° 45 –vol. 23.

MONTEIRO, John. “Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MOREIRA, Kenia H.; SILVA, Marilda da. *Um inventário: o livro didático de história em pesquisas, 1985-2005*. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2011.

NOVAES, Adauto. *Experiência e destino*. IN: *A descoberta do homem e do mundo*. NOVAES, Adauto.(Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. *Anos 90, Porto Alegre*, v. 18, n. 34, dez. 2011.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Revista Escola Pública. “Lei que determina o ensino de cultura afro-brasileira e indígena esbarra em formação de professores e falta de institucionalização”. *Escola Pública*. Edição 46. Agosto/setembro, 2015.P. 2. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/41/ensino-da-cultura-afro-e-indigena-330283-1.asp>

ROUANET, Sergio Paulo. *O mito do bom selvagem*. IN: *A descoberta do homem e do mundo*. NOVAES, Adauto. (Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa para a formação do professor de história. *História & Ensino, Londrina*, v.8, Edição Especial, out.2002.

SILVA, Aracy Lopes da. “Nem Taba, nem Oca: Uma Coletânea de Textos à Disposição dos Professores”. SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SILVA, Edson. “Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645”. In: *Revista Historien UPE/Petrolina*, v. 7, 2012.

SILVA, Maurício; e PEREIRA, Márcia M. *Percursos da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. N.22, Brasília, 2013.

SOUZA, Laura de Mello e. *Inferno atlântico: demonologia e colonização; séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

THEODORO, Janice. Colombo, Alegorias e Revelações, In: KARNAL, Leandro, NETO, José Alves de Freitas (org.) *A Escrita da Memória - interpretações e análises documentais*, São Paulo, 2004.

_____. *Colombo: entre a experiência e a imaginação*. IN: *América Barroca: temas e variações*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZIEBEL, Zinka. A representação iconográfica. In: Terra de Canibais. Porto Alegre:Ed. Universidade UFRGS, 2002.